

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
En association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES BESOINS DE FORMATION PSYCHOLOGIQUE CHEZ LES FINISSANTS
EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR
MARIE-ANDRÉE PELLETIER

AOÛT 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

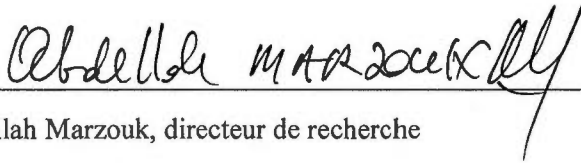
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'UQAM

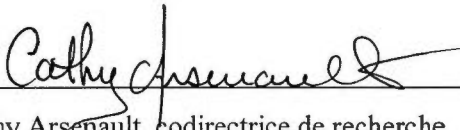
en association avec

l'UQAC, l'UQAH, l'UQAR, l'UQAT et l'UQTR



Abdellah Marzouk, directeur de recherche

Université du Québec à Rimouski



Cathy Arsenault, codirectrice de recherche

Université du Québec à Rimouski



Rakia Laroui, présidente du jury

Université du Québec à Rimouski



France Dufour, professeure interne à l'UQ

Université du Québec à Montréal



Marc Boutet, membre externe

Université de Sherbrooke

Je dédie ce travail à mon père, mon ange, mon héros. Papa, j'ai toujours senti ta présence lors des moments les plus difficiles et c'est grâce à ton enseignement de ce qu'est la force et la persévérance que j'ai réussi cette grande étape de ma vie.

REMERCIEMENTS

Quatre ans plus tard, je peux affirmer que je suis fière de tout ce que j'ai pu réaliser au regard de ces années de travail. Telle la leçon de persévérance que m'enseigne le sport du patinage artistique que je pratique depuis plusieurs années, un proverbe dit que notre plus grande gloire n'est pas de ne jamais tomber, mais de nous relever à chaque fois. En effet, cette aventure a été périlleuse et il y a même certains moments où je n'imaginais pas qu'il était possible que cela puisse se terminer. Cependant, à mon humble avis, les seules choses qui sont impossibles à finir sont celles que l'on ne commence jamais.

À plusieurs reprises, les gens autour de moi m'ont témoigné leur admiration pour ma persévérance et mon travail. Je leur ai toujours répondu que ma motivation était plus forte que tout et qu'elle reposait, entre autres, sur ma passion pour les études et la recherche ainsi que sur la curiosité de vouloir approfondir mes connaissances du monde de l'éducation. Néanmoins, l'aide de plusieurs personnes ne peut être passée sous silence.

Je tiens d'abord à remercier mes deux directeurs de recherche Abdellah Marzouk et Cathy Arsenault qui m'ont offert un encadrement exemplaire par leur grande disponibilité et leurs conseils judicieux. Au fil des ans, ils ont su être à l'écoute de mes besoins, me procurer un soutien et un appui constants et m'offrir des opportunités exceptionnelles de recherche et d'enseignement. Je tiens à leur exprimer toute ma reconnaissance et ma gratitude ainsi que leur souligner que la complémentarité était sans doute la plus grande force de cette équipe.

J'aimerais remercier sincèrement Rakia Laroui, Marc Boutet et France Dufour qui ont accepté de faire partie du jury d'évaluation de ma thèse, mais qui m'ont

également prodigué de précieux conseils pour en améliorer la qualité. De plus, je remercie Anne-Marie Lamarre, professeure au département des sciences de l'éducation, qui a contribué à ma formation en acceptant d'évaluer ma recherche lors du projet doctoral, mais en m'offrant aussi une opportunité de travailler sur l'un de ses projets de recherche.

Je remercie les membres du laboratoire LASER, plus particulièrement Hélène Sylvain, Isabelle Toupin et Nicole Ouellet, professeures au département des sciences infirmières, pour leur apport indéniable à ma formation de chercheuse. Merci pour cette confiance et pour toutes les responsabilités confiées qui m'ont donné la chance de réaliser de nombreux apprentissages.

Je ne peux absolument pas passer sous silence mes collègues de l'UQAR qui sont une grande source d'inspiration pour moi, de même que mes autres collègues doctorants de la cohorte 2009 avec lesquels j'ai eu tant de plaisir à partager les « rebondissements » des études supérieures. Vous avez rendu cette expérience si enrichissante et inoubliable. Un merci particulier à Mélanie Belzile avec qui j'ai la chance de travailler et qui m'offre toujours de précieux conseils. Sa présence et son écoute ont grandement contribué à croire en moi.

Un remerciement tout particulier à mon amoureux, Gabriel. Je tiens à te dire à quel point je suis sincèrement reconnaissante de ta capacité à me soutenir, à m'encourager, à m'écouter, à célébrer mes victoires et à me faire sentir comme une personne si exceptionnelle. Ton soutien a sans contredit été primordial à l'accomplissement de cette étape de ma vie. Merci également de m'avoir aidée financièrement lorsque tu le pouvais. C'est tout cela, mais bien plus encore, qui fait que je t'aime tant.

Les mots me manquent pour dire à quel point je suis reconnaissante envers ma mère Ginette et ma sœur Valérie. Deux personnes qui ont su m'écouter et me transmettre leur sagesse. Vous m'avez constamment appuyée dans mes projets et dans mes choix. Je me sens sincèrement choyée d'avoir une famille aussi merveilleuse. Je vous aime énormément et mille fois mercis de m'avoir encouragée sans relâche et avoir manifesté un intérêt soutenu pour toutes mes initiatives.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à mon amie Audrey, mais également à tous mes proches qui m'ont toujours soutenue et encouragée au cours de la réalisation de cette thèse. La « superwoman » comme certains me surnommaient n'aurait pas pu avoir autant de pouvoirs sans votre soutien. De plus, je remercie toutes les personnes qui ont bien voulu m'accorder un peu de temps pour réaliser les entretiens.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	5
LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	5
1.1 Les lacunes dans la formation des maitres	5
1.1.1 Écart entre théorie et pratique en formation des maitres.....	6
1.1.2 Idéalisation de la profession.....	11
1.1.3 Urgence de l'apprentissage du métier et connaissance de soi.....	14
1.1.4 Lacunes de la formation initiale et insertion professionnelle.....	16
1.2 La complexité du métier d'enseignant.....	18
1.2.1 La précarité.....	21
1.2.2 Les tâches et fonctions pour les débutants	23
1.2.3 Le soutien du milieu scolaire	28
1.3 Le bien-être psychologique et le rapport au décrochage.....	30
1.4 L'importance de la formation psychologique en formation des maitres.....	35
1.5 La pertinence sociale et scientifique.....	38
1.6 La question de recherche et les objectifs	42
CHAPITRE II	44
LE CADRE CONCEPTUEL	44
2.1 Le concept de formation psychologique.....	44

2.1.1	La motivation	49
2.1.2	Les représentations	55
2.1.3	Les émotions	60
2.2	Le concept de besoins	65
CHAPITRE III		70
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE		70
3.1	Résumé de la littérature pertinente à la méthodologie.....	70
3.2	Orientation épistémologique de la recherche.....	73
3.3	Approches méthodologiques	74
3.4	Pré-conceptanalyse de besoins (phase I).....	76
3.4.1	Formulation de la problématique	77
3.4.2	Limites	77
3.4.3	Constitution de l'échantillon	78
3.4.4	Participants à l'étude	79
3.4.5	Critères de choix de techniques de collecte de données	81
3.4.6	Stratégie d'analyse des données de la TGN.....	87
3.5	Phase conceptanalyse de besoins (phase II).....	94
3.5.1	Cueillette des données.....	95
3.5.2	Constitution du deuxième échantillon.....	97
3.5.3	Participants à l'étude	98
3.5.4	Déroulement des entretiens	101
3.5.5	Traitement et analyse des données	104
3.6	Critères de rigueur méthodologique	108
3.7	Limites de la recherche.....	110
CHAPITRE IV		113
PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....		113
4.1	Résultats obtenus auprès des enseignants débutants.....	114
4.1.1	Discussion	119

4.2	Résultats obtenus auprès des finissants	125
4.2.1	Définition de la formation psychologique chez les futurs maitres.....	125
4.2.2	Compétences liées à l'insertion professionnelle	127
4.2.3	Compétences liées à la gestion des émotions.....	134
4.2.4	Compétences liées à la connaissance de soi.....	139
4.2.5	Compétences d'intervention	145
4.3	Les éléments de synthèse de la discussion des résultats	152
4.4	Les besoins de formation psychologique identifiés	166
	CONCLUSION.....	189
	APPENDICE A	200
	Guide des entrevues semi-structurées	200
	APPENDICE B.....	203
	Certificat d'éthique étudiant.....	203
	RÉFÉRENCES.....	204

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 1. Théorie de la hiérarchie des besoins de Maslow	66

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1. Exemples de devis méthodologiques liés à l'analyse de besoins.....	71
Tableau 2. Description des données démographiques des répondants	81
Tableau 3. Nombre de fiches requises pour le vote préliminaire.....	86
Tableau 4. Description des données démographiques des répondants	100
Tableau 5. Énoncés les plus significatifs formulés par les enseignants en IP (N=6)	115
Tableau 6. Énoncés qui n'ont pas obtenu de vote.....	117
Tableau 7. Catégorisation des énoncés formulés par les enseignants en IP (N=6) ...	118
Tableau 8. Compétences liées aux connaissances de l'insertion professionnelle	167
Tableau 9. Besoins de FP liés à la thématique de l'insertion professionnelle	168
Tableau 10. Compétences liées à la gestion des émotions.....	174
Tableau 11. Besoins de FP liés à la thématique de la gestion des émotions.....	174
Tableau 12. Compétences liées à la connaissance de soi.....	179
Tableau 13. Besoins de FP liés à la thématique de la connaissance de soi.....	179
Tableau 14. Compétences d'intervention.....	183
Tableau 15. Besoins de FP liés à la thématique des compétences d'intervention	184

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACFAS	Association francophone pour le savoir
AIPU	Association internationale de pédagogie universitaire
BEP	Bien-être psychologique
BEPEP	Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
FP	Formation psychologique
IP	Insertion professionnelle
IUFM	Institut universitaire de formation des maitres
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PPF	Projet personnel de formation
SAE	Situation d'apprentissage et d'évaluation
TES	Technicienne ou technicien en éducation spécialisée
TGN	Technique du groupe nominal
UL	Université Laval
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski

RÉSUMÉ

L'exigence de notre société par rapport aux enseignants ne cesse d'accroître (Goyette, 2009). Bien que l'acquisition des compétences émotionnelles immunise contre les revers créés par les situations difficiles (Goleman, 1999), les formations en place donnent une quasi-exclusivité aux contenus disciplinaires et didactiques (Basco, 2001). Les enseignants débutants ont de la difficulté à rencontrer les exigences de la pratique (Riopel, 2006) et dès la formation universitaire, ils ressentent déjà certaines frustrations (Delsemme, 2004). Il existe d'ailleurs un grand écart entre les conditions d'enseignement dans le contexte d'un stage et celles de la pratique réelle (Martineau et Presseau, 2007).

L'essence de la formation psychologique (FP) repose alors sur la motivation, la maîtrise des émotions et sur l'évolution des représentations. En effet, les compétences développées en formation des maitres dépendent aussi des valeurs du maitre, de ses représentations, de ses attitudes profondes et de sa capacité à chercher à en savoir plus sur lui-même (Baillauquès, 1990). Le travail de mise en adéquation de l'art d'enseigner et de la complexité du métier relève du champ de la formation psychologique.

Ainsi, les objectifs de cette recherche sont de (a) Déterminer les écarts entre la FP reçue et celle souhaitée par les futurs maitres au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) (b) Cibler, décrire et analyser les besoins de FP chez les finissants au BEPEP, et ce, à partir de ces écarts. Le devis méthodologique propose une analyse de besoins auprès de deux groupes. La technique du groupe nominal effectuée auprès de six enseignants en insertion professionnelle (IP) et des entrevues semi-structurées auprès de 11 finissants au BEPEP sont retenues pour la collecte des données.

À la suite de l'analyse qualitative (Miles et Huberman, 2003) des données recueillies, les résultats démontrent des écarts au regard des connaissances liées à l'IP, de la gestion des émotions, de la connaissance de soi et des compétences d'intervention. À partir de ces écarts, il est possible de déterminer des besoins de FP. Il appert que cette recherche en éducation permet aux formateurs, aux enseignants et aux décideurs des programmes en formation des maitres de réfléchir à leur pratique et d'outiller les futurs finissants en fonction des besoins psychologiques ciblés.

Mots-clés : Analyse de besoins, formation psychologique, formation des maitres, émotions, insertion professionnelle

INTRODUCTION

L'intérêt de cette recherche découle de mon vécu personnel et professionnel. À statut précaire, je suis enseignante depuis sept ans; je vis présentement la phase d'insertion professionnelle. Depuis ces quelques années, je reste avec l'impression et le sentiment que ma formation universitaire ne m'a pas suffisamment préparée psychologiquement à la complexité de mon métier. En effet, il existe des difficultés vécues par les jeunes adultes lors de la transition école-travail et une gamme de sentiments d'insatisfaction par rapport à leur avenir (Demers, 1996).

Latry (2004) affirme que « l'enseignant ne se connaît pas vraiment émotionnellement de l'intérieur et manque de vigilance quant à son comportement » (p.3). Lors de mon mémoire à la maîtrise en Éducation portant sur l'estime de soi des enseignantes du primaire en phase d'insertion professionnelle, j'ai pu observer cette réalité. Effectivement, lors des entrevues réalisées, j'ai noté qu'il s'avérait difficile pour les participantes de définir ce qu'elles sont vraiment, de caractériser différentes manifestations émotives telles que la capacité à reconnaître ses habiletés ou ses difficultés physiques, intellectuelles, relationnelles, créatrices ou encore, à reconnaître ce qui les différencie des autres.

Quoique je me sente compétente et que je crois en mes capacités, il n'en demeure pas moins qu'il est souvent difficile de se définir en tant qu'enseignant. J'ai d'ailleurs remis en cause ma profession et même quelques fois pensé à lâcher prise et tout simplement abandonner. Martineau et Ndoreraho (2006) soulèvent que « les intentions d'abandon chez les enseignants débutants s'élèvent à 43 % à moins de cinq ans d'exercice » (p.9). Je ne suis donc pas seule à vivre cette situation.

Certains enseignants se confieront à leurs pairs ou à d'autres enseignants plus expérimentés ou auront même recours à un soutien psychologique extérieur pour surmonter les difficultés (Simard, 2010). Une formation psychologique reçue en formation des maitres peut-elle permettre aux finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire d'être mieux outillés par rapport à la complexité et aux réalités du métier d'enseignant?

Il existe un fort intérêt des chercheurs au regard de la formation des maitres, mais peu de travaux scientifiques et d'études empiriques portent sur la formation psychologique, bien que sa pertinence soit démontrée dans la construction de la personne enseignante. Selon Basco (2001), enseigner nécessite l'acquisition de compétences professionnelles et tout particulièrement en didactique des disciplines. Nonobstant ces compétences, d'autres compétences plus transversales sont également indispensables à une carrière sereine et équilibrée (Basco, 2001). Certaines d'entre elles sont en relation avec le développement personnel (la personne de l'enseignant). L'enseignant est un être psychologique, possédant un vécu qui influence largement son travail et son expérience professionnelle (Basco, 2001). La formation des maitres se doit de considérer ce vécu qui conditionne ou dirige les attitudes de l'enseignant et ainsi lui permettre de développer des compétences psychologiques pour surmonter les problèmes de la vie quotidienne (Oléron, 1981).

La pertinence de cette problématique s'appuie, entre autres, sur le fait qu'il existe chez plusieurs débutants un « choc de la réalité » qui induit d'importantes remises en question de leurs idéaux éducatifs et de leur choix professionnel (Dumoulin, 2013). Le discours de ces enseignants débutants révèle aussi qu'il manque encore aux futurs enseignants en formation des maitres des occasions structurées de réfléchir à leurs propres attitudes, à leurs valeurs, à leurs actions dans l'école et en dehors de celle-ci (Desaulniers, Jutras, Lebus et Legault, 1997). Plusieurs enseignants déplorent que cette formation soit principalement orientée vers

le volet didactique ou disciplinaire, ce qui soulève un questionnement et une réflexion quant à la place que peut occuper la formation psychologique dans les programmes de formation en éducation préscolaire et enseignement primaire. Il s'agit ainsi d'apporter non seulement des réponses à un problème concret dans le domaine de l'éducation, mais surtout d'outiller les futurs enseignants, formateurs ou décideurs des programmes en formation des maitres à la lumière des besoins ciblés dans cette étude.

À l'égard du choc vécu en début de carrière et de cette réalité d'abandon de la profession chez les enseignants débutants, le premier chapitre de cette thèse est ainsi consacré à la problématique de la recherche qui porte sur les lacunes en formation des maitres, la complexité du métier d'enseignant, le bien-être psychologique des enseignants et son rapport au décrochage ainsi que la formation psychologique et son importance en formation des maitres. Préalablement à la question générale, il faudra répondre à la sous-question spécifique « *Quel est l'écart entre la formation psychologique reçue et celle souhaitée par les futurs maitres en éducation préscolaire et enseignement primaire?* », car l'objectif spécifique est de *Déterminer les écarts entre la formation psychologique reçue et celle souhaitée par les futurs maitres au BEPEP*, et ce, avant même de cibler, de décrire ou d'analyser les besoins de formation psychologique qui en découlent. Au regard de la question générale « *Quels sont les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire?* », l'objectif général est alors de *cibler, de décrire et d'analyser* les besoins de formation psychologique chez les finissants au BEPEP, et ce, à partir des écarts.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel de la recherche qui repose sur le concept de formation psychologique, mais également sur le concept de besoins. À l'égard de la définition du concept de formation psychologique, il n'y a pas d'unanimité et la « littérature » ne définit pas clairement ce dernier. Cependant, à la suite de la lecture des diverses définitions de la formation psychologique et des

principales conceptualisations issues de cette « littérature » sur le sujet, il est possible de montrer que la formation psychologique se définit par des éléments constitutifs importants à considérer en formation des maitres, soit la motivation, les représentations et les émotions. Bien que la « littérature » offre plusieurs définitions du concept de besoins, la définition qui s'applique dans le cadre de cette étude est celle qui considère le besoin comme un écart entre une situation actuellement perçue par les futurs maitres au BEPEP et une situation souhaitée par ces derniers (Nadeau, 1988).

Le troisième chapitre présente la méthodologie de la recherche qui propose une analyse de besoins auprès de deux groupes de personnes : les enseignants en insertion professionnelle ($N=6$) et les finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire –BEPEP– ($N=11$). L'instrumentation comporte un groupe de discussion (technique du groupe nominal) afin de recueillir les données permettant d'élaborer une grille d'entrevue pour des entrevues semi-structurées.

À la suite de l'analyse qualitative des données recueillies (Miles et Huberman, 2003), les résultats démontrent des écarts au regard des connaissances liées à l'insertion professionnelle, de la gestion des émotions, de la connaissance de soi et des compétences d'intervention. À partir de ces écarts, il est possible de cibler des besoins de formation psychologique. La présentation des résultats et la discussion de ces derniers font l'objet du quatrième chapitre.

Enfin, le dernier chapitre est réservé à la conclusion, soit au résumé de la recherche, aux retombées futures et aux pistes de recherche ultérieures.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce premier chapitre présente la problématique de cette recherche qui repose sur les besoins de formation psychologique des finissants¹ en éducation préscolaire et enseignement primaire en considérant qu'il existe encore des lacunes dans la formation des maitres. De plus, cette problématique prend en compte la complexité du métier d'enseignant, le bien-être psychologique et son rapport au décrochage ainsi que l'importance de la formation psychologique en formation des maitres.

1.1 Les lacunes dans la formation des maitres

Si les étudiants en formation des maitres reconnaissent de manière différente que certaines activités offertes par la formation puissent être formatrices et leur donnent le sentiment d'être formés adéquatement, certains affirment aussi que globalement ce n'est pas suffisant et qu'ils ne se sentent pas préparés à exercer leur fonction (Nadot, 2003). Dumoulin (2013) souligne que les conditions de l'arrimage entre la formation universitaire et les exigences de la profession semblent correspondre à un rapport traditionnellement entretenu entre la théorie et la pratique, qui inscrit une certaine « façon de voir » le développement professionnel selon un paradigme d'expertise. Dumoulin (2013) ajoute que cette notion de paradigme d'expertise repose sur un principe épistémologique où il faut d'abord savoir pour faire, principe qui postule que c'est par l'application de connaissances jugées émancipatrices que l'enseignant peut faire face efficacement aux problèmes de la pratique professionnelle. Pourtant, les besoins de formation des débutants sont tantôt

¹ L'utilisation du masculin pour désigner les deux genres a comme seul but d'alléger le texte.

confondus avec ceux des collègues plus expérimentés, tantôt envisagés dans une perspective de récupération de ce qui n'a pas été abordé lors de la formation universitaire (Dumoulin, 2013).

La formation est parfois perçue par les étudiantes et les étudiants comme non pertinente parce qu'il leur est difficile de faire des liens avec la réalité scolaire qu'ils connaissent (Legendre, 1998). D'ailleurs, selon Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013), l'insertion professionnelle comporte des enjeux de gestion émotionnelle liés au choc de la réalité, à la désillusion ou encore aux représentations du métier. Ainsi, il existe en formation des maitres un écart entre la théorie et la pratique, une idéalisation de la profession et une urgence de l'apprentissage du métier au détriment de la connaissance de soi. Les lacunes de la formation initiale des maitres ont d'ailleurs une incidence sur l'insertion professionnelle des débutants. Elles sont davantage expliquées dans les paragraphes suivants.

1.1.1 Écart entre théorie et pratique en formation des maitres

Depuis plusieurs années, la formation initiale des enseignantes et des enseignants fait l'objet d'une préoccupation importante de la part du ministère de l'Éducation du Québec, et ce, afin d'accroître la qualité des services d'éducation assurés dans les écoles et d'augmenter la réussite scolaire des élèves². En 2001, le ministère de l'Éducation a alors conduit une réflexion globale sur les profils de formation des maitres et il a publié les orientations de la formation à l'enseignement ainsi que les compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale. L'établissement de ces balises a amené le Comité d'agrément des programmes de

² Université du Québec à Rimouski. (2012). *Document d'information*. Document inédit.

formation à l'enseignement (CAPFE) à procéder au rappel des programmes actuels et à convier toutes les universités à harmoniser leurs programmes de formation initiale³.

À l'UQAR, un comité de révision de programme a été mis sur pied à l'automne 2001. Composé de la direction du module préscolaire-primaire de Rimouski et du campus de Lévis, de professeures et de professeurs, d'étudiantes et d'étudiants, d'une personne chargée de cours et d'une représentante du milieu scolaire, ce comité s'est réuni à plusieurs reprises et a effectué diverses consultations dans les milieux scolaires afin de s'assurer que l'ensemble du nouveau programme soit bien adapté aux exigences actuelles⁴. Ainsi, il comporte plusieurs éléments nouveaux tant au niveau des approches que des contenus qui le fondent et le structurent dont la planification de stages qui offre un aller-retour constant entre la théorie et la pratique. Toutefois, certaines études, dont celle de Gervais et Leroux (2011), révèlent que la mobilisation des ressources théoriques pour enseigner est relativement limitée chez les stagiaires (Leroux, 2012).

Dans le cadre de la formation des maitres, le formateur est confronté à la difficulté de rendre les connaissances théoriques plus facilement « assimilables » et à faire saisir leur pertinence et leur utilité à l'égard de la pratique professionnelle. En effet, en formation des maitres, Legendre (1998) souligne qu'« il n'y a pas de transfert des connaissances du contexte de la formation à celui de la pratique, les savoirs enseignés se révélant, lors des stages, peu applicables au contexte de la classe » (p.380). De plus, le peu de collaboration entre les différents formateurs ne facilite pas chez les futurs maitres la construction de liens entre les cours qui leur sont offerts dans leur formation. Chacune des facettes de la tâche de l'enseignant est abordée isolément (Presseau, Martineau, Miron, 2002).

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

Dans la structure des programmes, Legendre (1998) soulève que « l'articulation théorie-pratique doit se traduire dans les pratiques de formation à l'intérieur même des stages et des cours, alors que présentement la théorie semble associée aux cours et la pratique à la formation par les stages » (p.384). Cette conception est plutôt réductrice puisque la formation par les cours peut très bien comporter des visées et des approches pédagogiques d'ordre pratique. Les étudiants ont souvent l'impression de ne rien apprendre ou de tout savoir, faute de pouvoir établir des liens entre représentations du métier et actions (Legendre, 1998). Ils jugent en quelque sorte que les cours offerts en formation n'ajoutent rien à ce qu'ils possèdent déjà comme connaissances antérieures, ce qui crée une grande insatisfaction à l'égard de leur formation à l'enseignement.

La formation psychologique doit travailler les représentations des futurs maîtres, mais également considérer la place des émotions. Larivée (2006) souligne entre autres l'insatisfaction des étudiants à l'égard des compétences développées pour intervenir avec les parents, ce qui est, selon lui, le reflet des réalités actuelles où les parents occupent une place plus grande au sein du système d'éducation. Selon St-Vincent (2008), l'enseignant doit s'attendre à un spectre assez large de réactions possibles lorsqu'il communique avec les parents à propos de sujets délicats. En effet, les réactions émotives peuvent s'avérer vives : pleurs, agressivité, blâme sur l'enfant, évitement et autrement dit, l'enseignant peut se faire surprendre et doit demeurer vigilant, prévoir les scénarios et avoir un plan pour conserver le fil conducteur de la rencontre (St-Vincent, 2008). Il faut chercher à sensibiliser les étudiants à la pertinence des savoirs théoriques spécifiques à l'éducation, seuls à offrir le potentiel pour faire comprendre les situations de pratique dans toute leur complexité (Gervais et Leroux, 2011).

L'étude de Gervais (1999) ayant pour objectifs de déterminer les composantes de la représentation d'un stage d'enseignement démontre que les répondants interrogés

(stagiaires, enseignants, superviseurs universitaires) conçoivent le stage d'enseignement, dans leur discours, comme une expérience de mentorat, une expérience d'apprentissage, une situation de rapports plus ou moins évidents entre la théorie et la pratique, un événement d'évaluation et une occasion de développement de l'identité professionnelle. L'une des composantes ciblées lors des entrevues concerne le peu de lien entre la théorie et la pratique :

« J'ai comme l'impression d'avoir suivi des cours qu'on dit théoriques à l'université, et d'être entré en stage en laissant ces cours-là à l'université » (p.283).

Selon Perrenoud (1994), les stages sont perçus comme l'unique moment de la formation où on se centrerait sur la gestion de classe, la planification didactique, l'organisation du travail, bref l'ensemble des problèmes concrets d'une pratique pédagogique. Cette pratique doit être au contraire le fil conducteur de tous les apports des formateurs, ce qui suppose une culture commune et une conception cohérente du métier (Perrenoud, 1994). Les formateurs de terrain sont, dans cet esprit, des formateurs à part entière, avec une vue d'ensemble du métier, mais encore aujourd'hui, on est très loin de cette réalité puisque les étudiants déplorent que la théorie soit une entité distincte de la pratique alors qu'elle doit être complémentaire. En ce qui a trait à l'arrimage entre les cours théoriques et les stages, Larivée (2006) souligne qu'il s'agit du plus grand défi à relever.

Il importe que la formation psychologique puisse outiller les futurs enseignants à mettre en place une démarche de formation qui va au-delà des manuels, des programmes, des technologies et qui puisse travailler leur motivation. Ainsi, la formation psychologique nourrit la motivation des futurs enseignants à l'égard de leur formation puisqu'elle favorise une réflexion dans l'action et une théorisation de la pratique permettant de tirer des enseignements de leurs actions, ce qui sous-tend un regard critique sur soi (Deum, 2004). En effet, la motivation d'un étudiant ou même

d'un élève comprend trois principaux déterminants : la perception qu'il a de la valeur d'une activité pédagogique, la perception qu'il a de sa compétence à la réaliser et la perception de contrôle qu'il peut exercer sur son déroulement (Viau et al., 2004). Corno (1993) précise que la motivation comporte plusieurs processus psychologiques (ex., intérêts, buts, peurs) permettant à l'individu de prendre des décisions, telles que de s'engager ou non dans une activité par exemple (St-Père et Gagné, 2001). D'autre part, Legault (2004) souligne que « ces futurs enseignants doivent apprendre à réfléchir sur leur pratique, se remettre en question, faire preuve d'ouverture, de créativité et ainsi s'engager dans un processus d'autoformation » (p.17). Le principal instrument de la pratique c'est l'enseignant lui-même, ce qui implique un travail sur soi et ainsi l'acquisition de compétences psychologiques.

Dans une perspective pratique, une compétence est une habileté de mobilisation de connaissances pertinentes. Selon Perrenoud (2008), la compétence se définit comme étant la capacité d'action qui repose sur un ensemble de connaissances appropriées et l'habileté de pouvoir les utiliser en temps approprié pour cerner un problème à résoudre. Les compétences s'observent alors par la flexibilité dont l'individu fait preuve en situation d'enseignement et à propos des compétences psychologiques, il s'agit de l'ensemble des savoirs, habiletés qui permettent de traiter des faits ou événements psychologiques, qu'ils soient considérés en eux-mêmes, chez soi et chez les autres, dans les interactions ou dans le cadre d'institutions pour surmonter les problèmes de la vie quotidienne (Oléron, 1981). Lors d'une situation complexe, l'enseignant se sert de ses ressources et de sa capacité de les mobiliser dans des actions pertinentes selon le contexte (Le Boterf, 2000).

Selon Basco (2001), les futurs maîtres en enseignement sont bien préparés intellectuellement, mais ils ne réfléchissent pas suffisamment au fait qu'ils jouent un rôle essentiel dans la dynamique de la classe et dans son organisation. S'ils maîtrisent pleinement les connaissances à transmettre, ils ne savent pas toujours comment gérer

les relations dans la classe et dans l'école (Basco, 2001). Si la formation initiale veut éviter que la construction des premières expériences professionnelles ne soit trop pilotée par des modèles, elle a intérêt à provoquer un processus d'anticipation de l'action professionnelle où les hypothèses inspirées de la théorie ont leur place (Beckers, 2008). Une formation psychologique contribue à développer chez les futurs maîtres une meilleure capacité à établir des liens entre théorie et pratique, mais leur permet également de faire évoluer leurs représentations de la profession qui reposent, entre autres, sur l'idéalisation de la profession (Rioux, 2010).

1.1.2 Idéalisation de la profession

Les nouveaux étudiants, futurs maîtres, se présentent avec des représentations initiales du métier d'enseignant qui ne se transforment pas malgré les années de formation universitaire (Riopel, 2006). Ces représentations, enracinées dans leur propre expérience personnelle de l'école, les conduisent à maintenir une image idéale de l'enseignement, mais aussi à développer une image idéale d'eux-mêmes comme enseignant (Riopel, 2006). En effet, en posant la connaissance de soi au service de cette formation et de l'édification d'un rapport signifiant à la profession, Riopel (2006) souligne que les étudiants pourraient davantage s'appuyer sur les apports de leurs expériences et sur leurs connaissances antérieures plutôt que sur des modèles d'enseignants rencontrés au cours de leur scolarité, qui ne correspondent plus aux théories et pratiques d'enseignement de la réalité d'aujourd'hui.

Malgré les réformes des programmes et les actions concrètes pour améliorer la formation initiale dont la période probatoire qui disparaît au profit d'une formation universitaire allongée à quatre ans et incluant un stage de 700 heures en milieu de pratique (Dumoulin, 2013) ou encore la concertation accrue entre universités et milieux de stage et l'accent sur les 12 compétences professionnelles attendues (Ouellet, Pache et Portelance, 2008), les difficultés à former des enseignants aptes à

s'insérer sans trop de douleur au marché du travail persistent. Bien que les programmes suggèrent aux futurs maîtres de faire abstraction de leurs propres représentations initiales, Legendre (1998) prétend que « ces représentations s'avèrent souvent résistantes au changement » (p.396) et contribuent à l'idéalisation de la profession.

Kagan (1992) mentionne que les enseignants débutants passent par ce stade d'idéalisation au tout début de leur carrière et que cette idéalisation est caractérisée, entre autres, par la présence d'images romantiques en ce qui concerne les élèves et l'enseignement ainsi que par la présomption que tous les élèves possèdent le même style d'apprentissage, les mêmes intérêts et les mêmes aptitudes qu'eux à cet âge. Pourtant, la réalité de la classe correspond rarement aux représentations et aux attentes des débutants; par exemple, ils sont confrontés à des élèves parfois indisciplinés et peu motivés. Leur préoccupation principale est de se centrer plutôt sur les contenus à enseigner que sur les besoins et les capacités des élèves. À ce propos, Reynolds (1992) souligne que les représentations idéalisées qu'entretiennent les débutants les poussent à ne pas tenir suffisamment compte de leurs élèves et, surtout, à ne pas saisir les conséquences que cet idéal entraîne.

Après le choc des premières expériences d'enseignement, le stade de l'idéalisation fait rapidement place à un stade de survie (Kagan, 1992). Désillusionnés, plusieurs débutants tentent de rectifier leur sentiment de perte de contrôle en adoptant une approche plus autoritaire (Kagan, 1992). Ils remettent leur efficacité en question et cherchent à compenser leur manque de connaissances en prenant pour modèle un enseignant plus expérimenté de leur école ou en adoptant des approches dont ils se souviennent alors qu'ils étaient eux-mêmes élèves (Chouinard, 1999).

Dès la formation des maîtres, ce type de comportement est observé dans les stages. L'étudiant tente d'imiter le comportement de son enseignant associé même si

ce comportement ne correspond pas à ce que préconise l'enseignement universitaire. L'enseignant associé ne doit pas être une référence unique proposée au stagiaire (Boutet et Pharand, 2008), car ce comportement nuit au développement des compétences d'enseignement du stagiaire, voire à l'affirmation de son style personnel. Les expériences de vie caractérisent les étudiants en formation des maîtres à leur arrivée dans un programme de formation à l'enseignement et les représentations de ces derniers ont une influence marquée quant à l'apprentissage du métier. Toutefois, elles semblent inadéquates puisqu'elles conduisent à développer une image idéale du métier, elle-même responsable d'une intégration professionnelle difficile après la formation initiale (Riopel, 2006) et d'une insatisfaction à l'égard de cette formation. D'ailleurs, Leroux (2012) souligne que les attentes en stage sont différentes de la réalité, en ce sens qu'elles n'engagent qu'une responsabilité partielle de la tâche enseignante. Par conséquent, ils ne constituent pas une expérience préparatoire suffisante à l'insertion dans la profession enseignante (Leroux, 2012).

Selon Delsemme (2004), si on a tendance à associer la théorie aux universités et la pratique au milieu scolaire, on a peut-être tendance à oublier que les étudiants-stagiaires ont, eux aussi, leurs propres théories, leurs propres représentations qui influencent leur pratique enseignante lors des stages. L'étude de Delsemme (2004) sur l'évolution des représentations professionnelles d'étudiants-stagiaires démontre que dans la plupart des cas, les problèmes vécus en stage débouchent sur des frustrations sans issue faute d'une formation adéquate. Ces frustrations ressenties dès la formation des maîtres font également partie du discours des débutants en insertion professionnelle sachant que ces derniers reprochent l'urgence de l'apprentissage du métier au détriment de la personne (Belzile, 2008).

1.1.3 Urgence de l'apprentissage du métier et connaissance de soi

Dès les premières années dans la profession, les enseignants débutants sont conscients de l'importance de se préoccuper de leur personne, mais constatent que leur période d'insertion professionnelle est plutôt consacrée à l'urgence de l'apprentissage du métier (Belzile, 2008). Dans un même ordre d'idées, des enseignants débutants recommandent que la formation à l'enseignement, à l'intérieur des cours, mette encore plus d'emphasis pour sensibiliser le futur enseignant à prendre conscience de l'importance de se connaître, de distinguer ses valeurs, d'apprendre des stratégies pour se détacher, tout en se respectant et en se fixant des limites (Belzile, 2008). Fournier et Marzouk (2008) évoquent que :

« La formation initiale des maitres devrait outiller les futurs enseignants du préscolaire et du primaire à faire face au processus multidimensionnel que représente l'insertion professionnelle et reconnaître l'importance de chacune des dimensions de l'enseignante (psychologique, sociale et professionnelle) qui alimente la pratique professionnelle » (p.42).

D'ailleurs, tel que soulevé par Nimier (1996), le débutant ne peut faire abstraction de la globalité de sa personne lorsqu'il est en classe. Selon Goleman (1999), la connaissance de soi s'associe à la conscience de soi émotionnelle, c'est-à-dire la capacité à reconnaître ses émotions et leurs effets. En d'autres mots, lorsqu'un enseignant possède un haut niveau de connaissance de soi, cette compétence agit sur ses réflexions qui mènent à la prise de décision et qui peut donc réduire l'impact des émotions négatives de l'enseignant sur son propre rendement (Beaulieu, 2006). L'auteur explique que les personnes conscientes de leurs émotions sauraient reconnaître les émotions qu'elles éprouvent et leur cause; elles comprendraient les liens existant entre leurs sentiments, leurs pensées et leurs actions (Beaulieu, 2006). Selon les propos de Guitouni (2005), l'étudiant porte en lui ses insécurités, ses frustrations, ses craintes et surtout ses angoisses existentielles liées à des phénomènes

sociaux nouveaux et c'est en considération de cette réalité globale qu'il doit trouver le moyen de transmettre son message. Ainsi, il est bénéfique d'intégrer à la formation psychologique des futurs maîtres un cours de lecture du langage émotionnel pour améliorer la qualité relationnelle de l'intervention. Guitouni (2005) souligne :

« Il y a une différence entre l'espoir d'être (le rêve) et le pouvoir être (la réalité). Les universitaires qui veulent devenir enseignants entretiennent beaucoup d'espoir. Toutefois, lorsqu'ils sont en stage, le pouvoir faire se met en marche. Lors de ces expériences, les futurs enseignants découvrent leurs difficultés, leur manque de connaissances, leur manque de formation universitaire ou leur inexpérience de la réalité. Il faut peut-être voir dans les programmes de formation et les stages comment les aider à améliorer leur résistance personnelle (identitaire), leurs capacités de faire face à la pression et leur conscience de la clientèle » (p.11).

Guitouni (2005) explique qu'il s'agit alors d'apprendre au futur enseignant à être plus stable, moins réactionnaire, d'avoir un maximum de neutralité dans ses communications et surtout de ne pas laisser libre cours à ses émotions négatives. Selon lui, les élèves captent les émotions de leur enseignant qui peuvent le faire réagir positivement ou négativement. À titre d'exemple, St-Vincent (2008) souligne que l'enseignant devrait reconnaître ses propres réactions spontanées devant une situation comme celle de devoir discuter d'une problématique avec le parent par rapport à l'accompagnement de son enfant, et ce, dans le but de prendre le recul nécessaire pour occuper un rôle plus impartial.

Les débuts dans l'enseignement peuvent être aussi caractérisés par le stress de se retrouver seul devant un groupe d'élèves et d'assumer toutes les responsabilités liées à la tâche. En effet, selon Belzile (2008), les rapports auprès des enfants ainsi que la gestion de classe à instaurer très tôt font en sorte que les enseignants débutants orientent leurs pensées vers le souci de l'autre puisque les élèves représentent le centre de leur emploi, soit leurs intérêts principaux. Les résultats de la recherche de Belzile (2008) sur le souci éthique des « novices » montrent que c'est le souci de

l'autre qui prend le plus d'ampleur dans la pratique éducative des enseignants débutants. Pour laisser plus de place au souci de soi, il faudrait parler des conditions susceptibles de favoriser son développement en soulignant son importance ainsi que son influence sur le travail en enseignement (Belzile, 2008), et ce, dès la formation initiale. Souvent laissés à eux-mêmes, les enseignants débutants gagnent à mieux se connaître sur les plans psychologique, social et professionnel en vue de vivre leur insertion dans l'enseignement (Belzile, 2008). Cette situation témoigne des lacunes et de l'insatisfaction ressentie à l'égard de la formation qu'ils reçoivent. Les débutants ont également de la difficulté à transférer les apprentissages théoriques de la formation initiale vers la pratique du métier enseignant (Martineau, Presseau, Portelance, Bergevin, et Messier Newman, 2009), ce qui témoigne des lacunes entre la formation reçue et leur insertion professionnelle.

1.1.4 Lacunes de la formation initiale et insertion professionnelle

Selon Martineau et Presseau (2007), il existe un grand écart entre les conditions d'enseignement dans le contexte d'un stage et celles de la pratique réelle. Lors des stages, l'enseignant associé intervient souvent quand le stagiaire rencontre un problème avec le groupe, alors que lorsque l'enseignant débute sa carrière, il doit se « débrouiller » seul. Les études de Dumas (1998) sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants révèlent d'ailleurs qu'il existe une différence significative entre l'aide reçue et l'aide désirée et que la formation ne prépare pas adéquatement les nouveaux enseignants aux réalités et à la complexité du métier d'enseignant. Effectivement, pendant les stages, Dumas (1998) affirme que « les procédures de gestion que doivent utiliser les stagiaires sont prévues, organisées et supervisées et même si ces derniers ont l'occasion d'expérimenter différents styles de pédagogie ou différents matériels, ils n'ont pas beaucoup de souplesse au plan de la gestion de classe où l'on s'attend généralement à ce qu'ils adhèrent à la routine déjà existante » (p.36). Ainsi, les conditions de stage ne permettent pas toujours un développement

complet des habiletés et des compétences, ce qui peut avoir un impact sur leur insertion professionnelle.

Étant donné les diverses difficultés vécues par les enseignants débutants en carrière, certains chercheurs jugent la formation initiale insuffisante ou inadéquate et qu'elle doit ainsi être améliorée (Martineau et Presseau, 2007). La formation dispensée dans les cours est souvent perçue par les étudiants comme non pertinente parce qu'elle est sans rapport apparent avec la réalité scolaire qu'ils connaissent (Legendre, 1998). Plusieurs enseignants affirment qu'ils ont de la difficulté en tant qu'enseignants en début de carrière à rencontrer les exigences de la pratique (Riopel, 2006), d'autres ont des attentes irréalistes quant à l'enseignement et aux élèves (Martineau et Presseau, 2007). L'un des participants de l'étude de Davidson (2003) sur les représentations des enseignants du primaire en ce qui concerne leurs compétences professionnelles insiste sur la solitude de l'enseignant qui commence à œuvrer en enseignement et sur les lacunes de la formation initiale :

« ...si je m'en tiens seulement à ma formation en enseignement, c'est bien de valeur, je n'ai rien dans mes poches pour pouvoir œuvrer(...) pour ma part, le programme à la formation en enseignement ne m'a pas donné les compétences nécessaires pour pouvoir enseigner » (p.84).

Lamarre (2004), dans son étude sur la première année d'enseignement, souligne la rencontre d'événements non familiers en phase d'insertion professionnelle et les écarts entre la réalité du milieu et celle imaginée par les enseignants débutants. En effet, ces lacunes constituent des composantes de l'expérience qui peuvent avoir une incidence sur l'insertion des débutants en les plaçant dans une situation de déséquilibre affectif et cognitif. Cette étude démontre également qu'il est pertinent d'intégrer la formation psychologique à leur scolarité universitaire. Lamarre (2004) prétend qu'« une formation psychologique aborde non seulement les notions théoriques sur le développement de l'enfant et les processus d'apprentissage, mais

aussi sur la condition humaine et la construction de la personnalité professionnelle » (p.47). Ces connaissances disposent les futurs enseignants en formation des maitres à mieux comprendre le processus de leur développement personnel et professionnel ainsi que les inquiétudes, les ruptures et les transformations qui peuvent se manifester lors de la première année d'enseignement.

Un participant de l'étude de Davidson (2003) manifeste d'ailleurs son ouverture d'esprit par rapport à des ateliers de croissance personnelle pour compléter la formation initiale offerte aux enseignants, ce qui permet à la personne de connaître ses limites et d'éviter le surmenage :

« ...je suis pas mal ouvert sur les ateliers de croissance personnelle pour pouvoir aller se ressourcer au besoin et pour se connaître, connaître ses limites. Pourquoi est-ce qu'on travaille comme des malades dans l'enseignement, tu sais, il y a toute une question-là, psychologique » (p.91).

L'insertion professionnelle comporte des enjeux liés aux représentations du métier et de l'engagement professionnel (Mukamurera et al., 2013). Le fait de comprendre leur source d'angoisse lors des situations difficiles qu'ils sont susceptibles de rencontrer permet aux futurs maitres de mieux les contrôler et ainsi de mieux faire face à la complexité du métier d'enseignant.

1.2 La complexité du métier d'enseignant

La complexité du métier d'enseignant repose sur plusieurs réalités auxquelles doit faire face l'enseignant. Selon Mukamurera et al. (2013), la phase d'insertion professionnelle demeure un moment où se côtoient enthousiasme, désillusion, sentiment de survie voire d'incompétence pédagogique. Ils ajoutent que la situation se complique davantage avec les conditions de précarité d'emploi et les tâches peu adéquates qui sont souvent assignées aux enseignants débutants et qu'ainsi, les

milieux de la pratique et de la recherche s'inquiètent des conséquences sur la qualité de l'enseignement et sur la persévérance dans la profession. En effet, un bon nombre de nouveaux enseignants abandonnent la profession durant les premières années de carrière (Mukamurera et al., 2013). La gravité des tentations à déjouer et la complexité des divers équilibres à maintenir entraînent à conclure à la nécessité d'une formation psychologique des instituteurs (Peretti, 1991).

Ouellet (2007) a réalisé une enquête auprès d'enseignants des écoles primaires et secondaires afin de mieux connaître ce que le personnel enseignant vit et perçoit dans son environnement. Cette enquête révèle, entre autres, que la formation universitaire ne semble pas préparer adéquatement le personnel enseignant à ce travail intense et que plus de 85 % des répondants disent s'être sentis insuffisamment préparés à la sortie de l'université pour faire face à cette réalité de l'enseignement, soit la complexité du métier. De plus, lors de cette enquête, parmi les répondants âgés de 20 à 30 ans, 92,1 % ont le sentiment de ne pas être suffisamment préparés pour leur première année d'enseignement même s'ils ont reçu la formation la plus complète de quatre ans, ce qui montre la pertinence de réfléchir sur la place de la formation psychologique en formation des maîtres.

En ce qui concerne cette étude, il importe de spécifier le choix au regard du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire plutôt qu'à celui en enseignement secondaire ou collégial par exemple, et ce, en évoquant l'une des lacunes présentées lors de la problématique, soit l'idéalisation du métier. En effet, Montgomery (1998) a révélé que les conceptions initiales des futurs maîtres en enseignement primaire reposaient, entre autres, sur l'amour des enfants. Il ajoute qu'au point de vue psychologique, les motifs de choix de carrière peuvent être problématiques dans la mesure où le candidat choisissant l'enseignement préfère s'évader du monde adulte en travaillant avec les enfants (La Fevre, 1965).

Baillauquès (1990) soulève un questionnement sur les difficultés à placer des personnalités d'enseignants en face de groupes d'enfants et à se situer dans leur rôle. De plus, elle ajoute le questionnement sur l'importance de l'exploration des personnalités et des individus préposés à un métier essentiellement relationnel. Ainsi, selon Cifali (1992), se questionner sur ses pratiques et sa façon d'être comme individu peut placer les enseignants dans une situation inconfortable et une insécurité. D'autre part, les résultats de l'étude de Goyette (2009) démontrent que les enseignants sont conscients de l'importance de l'aspect relationnel en enseignement, mais ils ont de la difficulté à associer le plaisir avec certaines composantes des compétences émotionnelles de la sphère personnelle (motivation, conscience et maîtrise de soi).

La formation initiale gagnerait à favoriser la prise en compte des émotions pour aider les futurs enseignants à évoluer dans le métier et éprouver du plaisir à l'accomplir, malgré les problématiques vécues tels l'épuisement ou le désengagement professionnel, le décrochage, la résistance face aux changements (Goyette, 2009). L'insertion professionnelle comporte non seulement des enjeux liés aux représentations du métier mais également liés à leur engagement professionnel, ce qui implique un travail sur leur motivation, leur persévérance et leur implication (Mukamurera et al., 2013).

Les programmes de formation à l'enseignement au Québec, même s'ils sont en pleine mouvance, manquent de cohérence, car un arrimage solide de la formation universitaire à la pratique professionnelle dépend grandement d'une bonne articulation théorie-pratique et par l'entremise de cours répondant véritablement aux besoins de la pratique enseignante (Delsemme, 2004). Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Deaudelin (2001) soulignent, entre autres, la charge de travail, le manque de temps, le comportement inadéquat des élèves et les relations pauvres ou difficiles avec les autres membres du personnel, la direction ou les parents. Ces changements ont des incidences sur leur travail, notamment en ce qui concerne leur stress, leur

satisfaction à l'égard du métier, mais surtout leur persévérance dans la profession (Leroux, 2009). Il existe encore beaucoup trop de lacunes dans la formation, de telle sorte que les enseignants débutants se sentent démunis pour affronter une profession aussi complexe (Delsemme, 2004). Selon le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2001), la refonte des programmes de formation à l'enseignement du début des années 90, particulièrement l'accroissement du nombre d'heures de stages, permet d'atténuer le « choc de la réalité » qui conduit les jeunes enseignants à quitter la profession. Cependant, l'entrée dans la profession est encore plus ardue que par le passé (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Ces derniers doivent, notamment, composer avec la précarité du métier, les mêmes tâches et fonctions pour les débutants et le manque de soutien dans le milieu scolaire.

1.2.1 La précarité

Depuis plusieurs années, les enseignants débutants doivent faire face à une précarité d'emploi qui se caractérise par l'attribution tardive d'un poste donné à la rentrée scolaire ou encore par le fait d'être dans une situation précaire sans contrat à long terme (Martineau et Ndoreraho, 2006). Dans ce contexte, les enseignants débutants doivent actuellement se contenter de suppléance occasionnelle et du cumul de contrats de courte durée pendant plusieurs années avant de parvenir à obtenir un poste permanent (Portelance et al., 2008). Au primaire, on parle maintenant de sept années au minimum avant d'obtenir un poste permanent. Tardif (2009) prétend que « ces dernières années, à peine 6 % des diplômés en enseignement obtiennent un emploi régulier au début de leur carrière ».

La profession enseignante n'est présentement pas en situation de pénurie, mais bien de pléthore, ce qui se traduit par une précarité importante et constante touchant depuis trente ans autour de 40 % d'enseignants (Tardif, 2009). En effet,

selon les plus récentes données, 45 % des enseignants travaillant pour les commissions scolaires ont un statut précaire (Martel, 2009). Il faut donc être prudent lorsqu'on parle de pénurie, car la réalité c'est que les étudiants en formation des maitres et les enseignants diplômés qui occupent actuellement des postes précaires suffisent amplement à couvrir, dans les prochaines années, tous les besoins de recrutement (Tardif, 2009).

Mukamurera et al. (2013) parlent d'un soutien psychologique pouvant aider les enseignants débutants à développer la résilience face aux conditions difficiles d'entrée en carrière (précarité, insécurité, lourdeur de la tâche, groupes-classes difficiles, etc.), à développer une image positive de soi comme enseignant et à maintenir un rapport positif à la profession. Selon eux, le soutien psychologique qui relève d'une perspective humaniste vise à répondre aux besoins personnels qu'éprouvent les débutants et comprend à la fois le soutien émotionnel (écoute empathique, encouragement, confiance), le soutien évaluatif (besoin d'être rassuré et confirmé) et le soutien au développement identitaire (confiance en soi, sentiment d'efficacité, estime de soi positif et gestion du stress inhérent à la période de transition).

Dès la formation des maitres, tel que souligné par Tardif (2009), l'enjeu actuel est de non seulement revaloriser la profession enseignante, mais également de pouvoir offrir aux étudiants, futurs maitres, des mesures de soutien afin qu'ils persistent dans leur profession, ce qui démontre la pertinence de s'interroger sur la place de la formation psychologique en formation des maitres sachant qu'elle tient compte de cet enjeu de persistance en travaillant, entre autres, la motivation. En effet, un travail sur la motivation permet aux étudiants d'être conscientisés aux conditions difficiles liées à la profession enseignante, dont celle de la précarité d'emploi pouvant affecter le bien-être psychologique. Effectivement, Diener, Suh, Lucas et Smith (1999)

soulignent que le revenu peut avoir une influence sur l'augmentation ou non du bien-être psychologique.

Mukamurera (2006) a soulevé lors d'une entrevue réalisée par Laurier Caron, que la précarité contribue beaucoup au malaise de ces nouveaux enseignants parce qu'elle affecte les conditions d'exercice :

« (...) si tu travailles à 30 % du temps comme enseignant, par exemple, et qu'il te faut trouver un autre travail pour combler le reste du temps afin d'assurer ta survie financière, le danger, c'est que tu ne consolides pas suffisamment tes compétences au regard de la profession pour laquelle tu es formé et que tu voudrais exercer. Si on dit que la période d'insertion dans la profession est de trois à cinq ans, si tu ne le fais que par petits bouts, il y a un risque d'érosion de tes connaissances, parce que tu n'exerces pas ton métier ou que tu es dans un recommencement continué sur différents plans. »

S'ils veulent travailler, les débutants se voient dans l'obligation d'accepter des contrats de courte durée, des postes qui vont à l'encontre de leurs attentes et des tâches que les enseignants plus expérimentés ont refusées, ce qui est nuisible à leur bien-être psychologique. Il importe qu'une formation psychologique puisse travailler la motivation des futurs enseignants par rapport aux conditions difficiles d'exercice en proposant un contexte d'étude qui ressemble à celui de leur future profession (Viau, Joly et Bédard, 2004), dont celui lié au fait qu'ils effectuent les mêmes tâches que leurs pairs plus expérimentés.

1.2.2 Les tâches et fonctions pour les débutants

Les débutants des autres professions bénéficient habituellement de conditions plus favorables à leur intégration, comme un allègement de la tâche et des attentes restreintes (Nault, 1992). Au regard de plusieurs professions telles la médecine, l'ingénierie ou encore l'architecture, l'expérience ou bien l'ancienneté est à la base de

la distribution des tâches. Ainsi, les débutants reçoivent les tâches les moins complexes (Martineau et Ndoreraho, 2006). Cependant, dans la profession enseignante, les débutants reçoivent les mêmes tâches que les enseignants plus expérimentés et l'on s'attend aux mêmes résultats de la part des deux parties. En effet, lorsqu'un nouvel enseignant se présente dans une école, on le voit souvent comme un produit fini qui doit maîtriser toutes les nouvelles pédagogies et techniques d'enseignement (Dumas, 1998). Le jeune enseignant a souvent une tâche plus ardue puisqu'il doit composer avec les tâches résiduelles qu'on lui confie et des groupes difficiles. Le manque d'expérience est problématique, car il est plus difficile pour ce débutant d'intervenir auprès de cette clientèle d'élèves ayant des troubles d'apprentissage ou de comportement particuliers ou encore de connaître rapidement les différentes règles, habitudes ou fonctionnements de l'école. Cette situation envers les débutants est particulière à la profession enseignante et les étudiants en formation des maîtres se doivent d'être préparés à vivre cette condition d'exercice.

Il existe plusieurs facteurs à l'origine de la pression du changement social sur la profession enseignante. Esteve (1999) a rassemblé 12 facteurs contextuels qui engendrent le sentiment de désarroi et d'impuissance chez les enseignants débutants et ceux-ci doivent être connus par les étudiants en formation des maîtres. L'un des premiers facteurs évoqués par l'auteur est celui de *l'augmentation considérable des exigences envers l'enseignant*. On donne de plus en plus aux enseignants de nouvelles responsabilités et Esteve (1999) cite que « non seulement on leur demande d'enseigner, mais aussi de veiller à l'équilibre psychologique et affectif de leurs élèves, à l'intégration sociale, à l'éducation sexuelle, etc. » (p.130). Toujours selon cet auteur, il n'est pas étonnant, par conséquent, qu'ils éprouvent d'authentiques « chocs avec la réalité ». Les enseignants débutants sont alors confrontés à des exigences qui favorisent une certaine confusion dans le développement de leur identité professionnelle et de leur identité personnelle.

Tous les changements dans les tâches des enseignants provoquent aussi une surcharge de travail, ce qui amène l'auteur à évoquer le deuxième facteur, *la fragmentation du travail de l'enseignement*. Ils se trouvent dans l'impossibilité de maîtriser tous les rôles, ce qui a des conséquences sur leur estime de soi. S'ils s'accumulent, ces facteurs ont une influence fondamentale sur l'image que l'enseignant a de lui-même et de son travail, et ce, en provoquant, tel que cité par Esteve (1999), une authentique crise d'identité qui peut aller jusqu'à l'auto-dépréciation de soi. Le troisième facteur identifié est *l'inhibition éducative d'autres agents de socialisation*. Ce facteur se définit par le manque d'implication dans la vie familiale au détriment de celui du travail, ce qui provoque l'idée que les valeurs se doivent d'être transmises à l'école et que le rôle de l'enseignant se voit ainsi confiné à d'autres tâches qui selon Esteve (1999), ne sont pas nécessairement de la mission de l'institution éducative. Cette situation provoque alors une certaine pression chez ces nouveaux enseignants.

Le quatrième facteur, *l'augmentation des contradictions dans l'exercice de l'enseignement*, s'intègre au précédent, sachant que les enseignants se trouvent fréquemment dans l'obligation de combiner plusieurs rôles contradictoires qui les obligent à maintenir un équilibre dans différents domaines. Devant cette ambiguïté, les enseignants se retrouvent encore une fois, devant des exigences qui les déstabilisent. *Le développement de sources d'informations alternatives à l'école* est le cinquième facteur qui influence l'identité des nouveaux enseignants. En effet, les différents médias tels que la télévision ou encore l'informatique obligent les enseignants à modifier leurs rôles en tant que transmetteurs de connaissances (Esteve, 1999). Les enseignants peuvent se sentir « surpassés » par différentes technologies. Parfois, les connaissances des élèves en matière de technologie dépassent même celles de leur enseignant titulaire.

À l'ère actuelle, la société ne tend plus vers une socialisation convergente, et ce, à cause de l'existence du pluralisme ou des groupes sociaux ayant des valeurs différentes et même contradictoires, ce qui amène ce sixième facteur, soit *la rupture du consensus social sur l'éducation*. L'auteur évoque le désarroi que peuvent ressentir les enseignants devant les situations de conflit et les contradictions qui peuvent entraîner la peur de ne pas être à la hauteur.

La motivation de l'élève pour les études et la valeur que la société attribue au système éducatif diminuent considérablement; *le changement d'expectatives en ce qui concerne le système éducatif* est l'objet du septième facteur. Les enseignants se doivent d'être flexibles dans leurs objectifs et, ainsi, faire face à cette dévalorisation de l'enseignement. Cette réalité que doivent affronter les enseignants n'est donc pas nécessairement vécue de la même façon et peut être problématique pour certains débutants.

D'autre part, *la modification de l'appui de la société au système éducatif et la baisse de la considération sociale de l'enseignant*, huitième et neuvième facteurs, nuisent considérablement à l'identité des enseignants. Esteve (1999) souligne que « l'estimation négative de l'enseignant, considéré comme bouc émissaire et responsable universel de tous les maux du système, est un des signes du temps » (p.137). Le manque d'appui et la reconnaissance sociale font partie d'une réalité à l'égard de la profession. L'enseignant apparaît dans la mentalité de plusieurs gens comme étant un « pauvre type » qui n'est pas capable de chercher un autre travail mieux rémunéré (Esteve, 1999). Cette dévalorisation aux yeux des autres peut avoir un impact sur l'état psychologique de ces nouveaux enseignants.

Le dixième facteur, *les changements dans les contenus des programmes*, est aussi à considérer, sachant que la difficulté de maîtriser n'importe quelle matière est devenue si grande qu'elle ébranle la confiance de l'enseignant en lui-même (Esteve,

1999). Le onzième facteur, *le manque de moyens matériels et les conditions de travail déficientes*, contribue également à cet « ébranlement ». Le manque généralisé de moyens figure dans différents travaux de recherche, comme étant l'un des facteurs du malaise enseignant (Esteve, 1999). Devant ces obstacles, les enseignants se voient restreints par rapport à la possibilité de fournir un travail de qualité, ce qui provoque certaines frustrations et un découragement de la part de ces derniers.

Finalement, le douzième facteur, *les changements dans les relations enseignant-élève*, a également une influence sur le sentiment de désarroi et d'impuissance que ressentent les enseignants. Actuellement, une situation injuste est observée, soit que l'élève peut se permettre, assez impunément, diverses agressions verbales, physiques et psychologiques envers ses enseignants ou ses camarades sans que, dans la pratique, les mécanismes d'arbitrage théoriquement existants fonctionnent (Esteve, 1999). Cette situation provoque chez les enseignants débutants un sentiment d'appréhension ou de malaise qui affecte leur assurance et leur confiance. Il importe alors que dès la formation des maitres, les étudiants puissent déjà s'outiller au regard de compétences psychologiques qui pourront les aider à faire face à ces conditions difficiles du métier d'enseignant. Être capable de faire face à toutes violences (physique, morale, verbale, etc.) pour ne pas perdre le contrôle de certaines situations, demande une formation psychologique très particulière qui n'était pas nécessaire autrefois (Voirol, 1998).

Dans le contexte de la formation, il serait intéressant que les facteurs d'Esteve (1999) puissent être évalués de façon subjective tel que Simard (2010) suggère de le faire au regard du bien-être psychologique. En d'autres mots, qu'il revienne à chaque individu d'effectuer une évaluation personnelle et spécifique de ses états émotionnels (Simard, 2010) par rapport aux différentes réalités pouvant être vécues dans la profession enseignante. Il est important qu'une formation psychologique puisse offrir aux futurs maitres des occasions de le faire, sachant qu'ils peuvent également se

retrouver dans un environnement déstabilisant contraints au manque de soutien du milieu scolaire.

1.2.3 Le soutien du milieu scolaire

Au Québec, lors de la réforme de la formation des maitres au début des années 1990, il est prévu que des dispositifs de soutien pour les enseignants débutants soient instaurés par les commissions scolaires dans le but de favoriser leur insertion professionnelle (Vallerand, 2008; Gervais, 2004). Dans les années qui suivent la réforme de la formation des maitres, aucun document officiel n'est publié pour venir en aide aux commissions scolaires quant à leur mandat d'insertion et aucune autre aide financière n'est attribuée (Vallerand, 2008 ; COFPE, 2002). Ce manque de soutien fait en sorte que peu de commissions scolaires mettent en place des dispositifs d'insertion (Vallerand, 2008 ; Nault, 2003a). Une politique de l'insertion professionnelle se fait toujours attendre et plusieurs commissions scolaires tardent à se doter de programmes systématiques d'accueil et de soutien des débutants (Martineau et Mukamurera, 2012)⁵. Portelance et Martineau (2007) soulignent pourtant que le soutien offert aux enseignants durant leurs premières années d'exercice de la profession joue un rôle crucial.

Rey et Gremaud (2013) ont réalisé une analyse des pratiques collaboratives d'enseignants débutants dont les résultats révèlent que les habitudes liées à la sollicitation d'autres collègues, à la recherche d'occasions propices aux échanges, au partage des préoccupations liées à la pratique étaient des habitudes partiellement développées au cours de la formation initiale, constat également relayé par divers acteurs impliqués dans l'insertion des enseignants débutants (Gremaud et Rey, 2010).

⁵ Actuellement, au Québec, selon Martineau et Mukamurera (2012), une vingtaine de commissions scolaires (sur un total de 72) se sont dotées de programmes et de dispositifs structurés de soutien à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

Selon Portelance et Martineau (2007), la question de la collaboration entre les enseignants débutants et leurs collègues expérimentés s'avère d'un intérêt particulier et il est pertinent de s'interroger sur les représentations qu'ont les futurs enseignants de la collaboration dans le contexte de l'entrée dans la profession. En effet, il existe des lacunes considérables en insertion professionnelle et les futurs enseignants en formation des maitres doivent déjà y être préparés pour éviter de se sentir isolés et abandonnés à une profession complexe. Le soutien nécessaire aux enseignants débutants dans le milieu scolaire n'est pas suffisant, ce qui oblige ces enseignants à faire preuve de débrouillardise (Portelance et al., 2008) afin de surmonter les difficultés vécues. Dans les stages vécus en formation des maitres, ces enseignants se voyaient plutôt supervisés et appuyés par les différents partenaires dans le milieu où ils œuvraient.

Lamarre (2004) soutient que « le développement professionnel peut se manifester de façon encore plus constructive si des modalités d'accompagnement sont prévues lorsque les novices éprouvent des difficultés qui perturbent leur bien-être dans leur pratique » (p.43). Dans ce contexte, une collaboration avec un enseignant expérimenté peut apporter un soutien. Toutefois, dans le feu de l'action, il est plus difficile pour les débutants d'avoir accès aux collègues d'expérience lorsque se présente un problème, ce qui les oblige à apprendre par essai et erreur, et souvent, à développer des stratégies de survie (Dumas, 1998). Le fait de changer souvent d'école, par exemple, ne leur permet pas de développer cette collaboration. Par manque de soutien, l'adaptation est difficile et cette situation entraîne des conséquences fâcheuses, dont un sentiment d'incompétence. Ce dernier est aussi nourri par les attentes des futurs maitres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard de leur profession et surtout par l'inadéquation entre la formation reçue et les situations auxquelles les nouveaux enseignants en insertion professionnelle doivent faire face (Gervais, 1999).

Lamarre (2004) souligne d'ailleurs que « les enseignants débutants développent une meilleure connaissance d'eux-mêmes dans et par leurs relations avec les personnes qu'ils côtoient tels les élèves, le personnel enseignant ou encore la direction » (p.43). De plus, le fait d'être en relation avec d'autres personnes suscite chez ces enseignants une réflexion sur leur pratique et leur manière d'être. Le soutien du milieu scolaire est important pour ces nouveaux enseignants et le fait d'avoir des relations significatives contribue également à un meilleur bien-être psychologique (Simard, 2010). L'étude de Beaumier (1998) sur les facteurs de l'organisation pouvant influencer le désir de quitter l'enseignement montre que les enseignants insatisfaits ont tendance à vouloir quitter leur profession, ce qui traduit l'une des dimensions du bien-être psychologique qui se définit, entre autres, par la capacité de l'individu à résister aux pressions. Selon l'Association canadienne pour la santé mentale (2013), les compétences psychologiques telles que collaborer avec des collègues de travail ou encore de veiller à son propre bien-être psychologique sont à privilégier.

1.3 Le bien-être psychologique et le rapport au décrochage

Tout comme la satisfaction des besoins physiques est essentielle à la survie, la satisfaction des besoins psychologiques est essentielle au développement d'un fonctionnement psychologique optimal (Deci et Ryan, 2000). Par ce dernier, l'individu est à même de se réaliser pleinement et il ressent un bien-être psychologique (Sauvé, 2012). Il existe un lien entre la formation psychologique et le bien-être psychologique (BEP). En effet, les expériences qui impliquent et satisfont les besoins psychologiques génèrent des émotions positives et du bien-être psychologique (Ryan et Deci, 2001). De plus, lorsque la personne accorde de l'importance et de la valeur à l'accomplissement de ses objectifs, elle met les efforts nécessaires pour les atteindre (Simard, 2010). Cet accomplissement lui procure à la fois de la satisfaction personnelle et un sentiment de compétence qui se traduisent par

une augmentation de son BEP. Au contraire, lorsque la personne n'entrevoit pas de succès ou est ambivalente quant à l'effort qu'elle souhaite mettre pour atteindre ses objectifs, sa motivation et sa satisfaction peuvent diminuer et se traduire par plus d'affects négatifs.

L'étude de Dufour (2007) démontre que les difficultés d'insertion des récents diplômés universitaires ont des effets sur le bien-être psychologique et que cette détresse amène un état dépressif, de l'anxiété, de l'irritabilité et des troubles cognitifs. L'abandon peut même prendre la forme d'une réorientation professionnelle ou d'un perfectionnement académique (Rojo, 2009). Abraham (1982) abonde en ce sens et souligne que « l'abandon de l'enseignement peut refléter une réaction saine de l'enseignant pour ressusciter son véritable soi » (p.61). Cette réaction traduit le manque de sécurité psychologique que la profession peut générer auprès du nouvel enseignant et qui justifie l'importance de la formation psychologique chez les futurs maîtres en enseignement.

Quoique des composantes héréditaires puissent avoir une influence sur le bien-être psychologique, les individus ont aussi des émotions qui varient à la hausse ou à la baisse selon les événements de la vie. Il est donc important que les futurs maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire puissent avoir des buts personnels importants à atteindre pour un meilleur bien-être psychologique. La place accordée à l'aspect émotionnel en formation permet l'émergence de réponses au regard des facteurs qui expliquent le sentiment de bien-être et de persévérance dans l'exercice du métier d'enseignant. Dès la formation des maîtres, il apparaît important de s'attarder à la compréhension de ses réactions et actions souvent amorcées par les émotions (Goyette, 2009). La gestion des émotions sera facilitée lors de situations problématiques et le taux de stress amoindri puisque l'enseignant devient capable de relativiser les choses et de faire des choix judicieux (Goleman, 1999). Plusieurs insatisfactions et frustrations sont ressenties dans le monde de l'enseignement

(Davidson, 2003) et il importe qu'une formation psychologique puisse offrir l'opportunité aux futurs maîtres au BEPEP de travailler leurs buts personnels servant de modérateur entre les événements négatifs qui surviennent et les émotions.

Ryff (1995) a défini le concept du BEP à travers six dimensions qui tiennent compte de la définition de plusieurs auteurs, soit *l'acceptation de soi, les relations avec les autres, l'autonomie, la maîtrise sur l'environnement, le but dans la vie et la croissance personnelle*. Ces différentes dimensions psychologiques définissent le bien-être psychologique. Une personne qui maîtrise positivement les six dimensions aura un haut niveau de bien-être psychologique.

D'abord, *l'acceptation de soi* se définit par une attitude positive envers soi, par la capacité de reconnaître et d'accepter les multiples facettes de soi (bonnes et mauvaises qualités) et le fait de se sentir bien avec son passé. Dans son étude sur les difficultés vécues par les jeunes adultes lors de la transition école-travail, Demers (1996) rapporte que « les jeunes peuvent vivre une gamme de sentiments d'insatisfaction par rapport à leur avenir et ces sentiments peuvent varier de la dévalorisation personnelle au sentiment d'inutilité en passant par la dépréciation de soi jusqu'à l'isolement et l'insécurité » (p.5). Portelance et al. (2008) évoquent, quant à eux, que la fréquence des troubles psychologiques est très élevée chez les enseignants débutants, contrairement à leurs pairs plus expérimentés. La formation psychologique doit amener le futur maître à s'accepter pour pouvoir connaître ses points forts et ses réactions, mais surtout lui permettre de mobiliser des moyens de défense adéquats devant les difficultés qui seront rencontrées (Abraham, 1982). Belzile (2008) souligne qu'actuellement, la formation des maîtres néglige ce travail sur soi.

Les relations avec les autres doivent être chaleureuses et satisfaisantes. De plus, l'individu doit être préoccupé par le bien-être des autres et être capable

d'empathie, d'affection et d'intimité. La personne doit comprendre le principe de donner et de recevoir dans les relations avec les autres. Actuellement, il est plus difficile pour les débutants d'avoir accès aux collègues d'expérience lorsque se présente un problème (Dumas, 1998), car ils doivent travailler dans plusieurs écoles. Cette situation ne leur permet pas de développer une collaboration. Pourtant, Rey et Gremaud (2013) soulignent que la collaboration peut servir à épancher plusieurs émotions suscitées par les problèmes rencontrés. Jeffrey et Sun (2008) ont d'ailleurs exploré l'incidence de certains facteurs associés à la santé psychologique et morale des nouveaux enseignants, soit les signes du déclin de la santé tels le manque de motivation et d'enthousiasme, le désengagement professionnel, le détachement, le laisser-aller, mais surtout les mauvaises relations avec les élèves et les collègues.

L'autonomie représente l'autodétermination et l'indépendance. La personne doit être capable de résister aux pressions sociales afin de penser et de se comporter comme elle le croit. Sous la pression de l'environnement, les gens créent parfois en eux-mêmes une motivation alimentée par leur propre pression pour se forcer à l'action (Reeve, 2012). Ses comportements doivent naître de l'intérieur. Guitouni (2005) suggère d'ailleurs de revoir dans les programmes de formation et dans les stages comment aider les futurs maîtres à améliorer leur résistance personnelle et leurs capacités à faire face à la pression. D'autre part, *la maîtrise de l'environnement* réfère au sentiment de maîtrise et de compétence pour gérer son environnement et contrôler un nombre important d'activités externes. Une personne qui maîtrise son environnement fera un usage efficace des opportunités se présentant à elle et choisira ou créera des contextes profitables pour ses besoins et ses valeurs personnelles. Avoir un *but dans la vie* permet à la personne de percevoir un sens à sa vie présente et passée. La personne doit aussi avoir des croyances et des objectifs qui donnent un sens à sa vie.

La croissance personnelle donne à une personne le sentiment de s'épanouir, grandir et se développer. Elle est ouverte aux nouvelles expériences et au désir de réaliser son plein potentiel. À long terme, la croissance personnelle permet une amélioration de soi et de ses comportements avec autrui. Ainsi, les changements effectués et réalisés par la personne sont influencés par la connaissance de soi et de son efficacité personnelle. Selon Diener (2000), le bien-être doit avant tout être évalué de façon subjective. Il revient à chaque individu d'effectuer une évaluation personnelle et spécifique de ces états émotionnels et cette évaluation se fait à la fois de façon affective et cognitive (Simard, 2010).

La spécification des besoins psychologiques fondamentaux définit le minimum requis pour qu'un futur enseignant soit en « santé » et prescrit ce que le milieu doit fournir pour qu'il se développe, grandisse psychologiquement et ainsi qu'il soit mieux préparé à la complexité du métier. Quand ces besoins sont satisfaits, l'organisme connaît la vitalité, la congruence interne et l'intégration psychologique. Laguardia et Ryan (2000) affirment que « la satisfaction de ces besoins est ainsi vue comme un but « naturel » de la vie, et ceux-ci fournissent une grande partie du sens et des intentions sous-jacentes à l'activité humaine » (p.284). La formation psychologique doit considérer ces différentes dimensions en formation des maîtres sachant que le bien-être psychologique actuel des nouveaux enseignants semble affecté et que ces derniers ne sont pas préparés à vivre les difficultés reliées à la profession enseignante. En effet, l'étude du bien-être psychologique est essentielle (Simard, 2010).

D'après les résultats d'une étude sur l'attrition des enseignants au Québec, Sauvé (2012) rapporte que les propos de plusieurs participants ayant quitté la profession enseignante se résument au fait que la formation initiale présenterait de nombreuses lacunes et qu'en ce sens, elle ne prépare pas adéquatement à l'exercice de la profession enseignante. La formation des maîtres, telle qu'elle est conçue

aujourd'hui, apparaît comme un facteur de risque pour certains enseignants. Effectivement, la formation est elle-même source d'angoisse (Saint-Luc, 2009), car le changement qu'elle produit peut être déstabilisant, révélateur de la naissance de la crise d'identité professionnelle, voire personnelle. Dès la formation des maîtres, peu d'étudiants prennent le temps de s'arrêter sur l'évaluation des dimensions liées à leur BEP et d'analyser les problèmes qu'ils rencontrent. Ces problèmes amènent certains à se décourager et à abandonner, d'autres à développer de mauvaises habitudes d'évitement, de critique ou de compensation (Proulx, 2009). Prévenir ces conséquences s'avère possible en autant qu'il soit proposé au futur enseignant une formation psychologique qui repose sur le développement de ses compétences psychologiques à maîtriser pour affronter la complexité du métier d'enseignant.

1.4 L'importance de la formation psychologique en formation des maîtres

De prime abord, il semble que plusieurs auteurs s'intéressent à la question de la formation des enseignants qui devient, selon Blanchard-Laville et Brossard (2001), un objet de préoccupations pour les chercheurs depuis une cinquantaine d'années. Si une formation pédagogique et didactique des enseignants est encore parfois contestée, une formation psychologique est généralement déniée. En effet, Develay (1996) souligne qu'il faut s'interroger sur cet état de fait, montrer pourquoi une formation psychologique est une nécessité dans un métier de relation. Darsigny et Côté (1999) déplorent d'ailleurs que le milieu scolaire encourage rarement le besoin naturel d'y inclure la dimension affective. Latry (2004) soulève qu'« actuellement, la formation est établie avant tout sur les compétences intellectuelles, aucunement sur des compétences relationnelles et d'écoute » (p.4). Enseigner implique, en plus de la maîtrise de la didactique et de la pédagogie, une dimension plus personnelle (Basco, 2001). Un répondant de l'étude de Sauvé (2012) sur l'attrition des enseignants au Québec, qui a abandonné la profession enseignante, souligne qu'« on est amené à gérer des humains, mais on apprend à gérer des humains avec des livres. Il y a peut-

être un manque d'application, de pratique quand on suit nos cours à l'université » (p. 123).

Il n'y a pas que la formation des enseignants qui fassent l'objet d'un questionnement. La place de la formation psychologique est également une préoccupation dans le domaine de la médecine. En effet, le problème de formation psychologique chez le futur médecin est présent dans de nombreuses études, aux États-Unis, en France, en Allemagne, mais surtout en Angleterre (Ey, Bernard et Brisset, 1989). Selon Bernard Gay, professeur associé en médecine générale à l'Université Ségalen Bordeaux, au même titre que la partie de la médecine qui traite des symptômes des maladies et de leurs signes cliniques, les facteurs relationnels interviennent largement dans leurs décisions. D'après Bernard Gay, les études médicales sont essentiellement orientées sur l'acquisition de connaissances scientifiques et elles n'assurent ainsi que partiellement un enseignement des aptitudes pratiques et peu des aptitudes relationnelles. De plus, selon Prévost et Roman (2009), le fait de promouvoir et d'appuyer le bien-être et la satisfaction professionnelle des étudiants dans le cadre de leur formation en médecine, améliorerait les conditions de pratique à tous les niveaux.

Un enseignant, même s'il est particulièrement expert en didactique, ne sera jamais capable d'atteindre le rendement souhaité, s'il n'est pas en même temps capable d'analyser les multiples dimensions de la réalité sociale (Mboma Mighiom, 1997). Les formations en place donnent une quasi exclusivité aux contenus disciplinaires et didactiques (Basco, 2001). Latry (2004) affirme que « la seule formation psychologique que reçoivent les futurs maitres est celle qui découle de la connaissance sur l'autre (enfant), connaissance théorique intellectuelle qui repose sur des tests, des lectures, des cours, mais pas sur l'expérience » (p.131). Elle ne permet donc pas d'acquérir une connaissance réelle de son propre fonctionnement

psychologique, de repérer ses réactions par rapport à certaines situations, de savoir ce qui fragilise l'enseignant ou l'insécurise, ou ce qui le rassure.

Aujourd'hui, l'enseignant doit souvent présenter une image parfaite, tout savoir, tout maîtriser : la classe, les savoirs didactiques et même les problèmes psychologiques et sociaux (Basco, 2001). Abraham (1982) soulève qu'« il n'y a pas d'autres professions dans lesquelles les pressions aliénantes soient si concentrées et menacent l'être humain dans son individualité essentielle comme dans l'enseignement » (p.52). Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1997) citent Abraham (1982) qui « suppose l'existence d'un soi professionnel multidimensionnel composé de trois éléments : le soi réel, le soi idéal et le soi idéalisé » (p.293). Le *Soi réel* fait référence à ce qui est vécu chez l'enseignant en rapport avec sa relation avec les autres, le *Soi idéal* à ce que l'enseignant aimerait être et devenir selon ses idéaux et ses aspirations alors que le *Soi idéalisé* correspond à l'illusion que se fait l'enseignant d'être parfait et idéal, illusion rendue nécessaire par les nombreuses pressions du milieu (Gohier et al., 1997).

Ce qui est vécu réellement diffère parfois de ce qui est attendu et cet écart, plus il devient grand, provoque des difficultés quant à l'acceptation et l'adaptation à la situation. En effet, d'après Dumoulin (2013), plusieurs enseignants débutants vivent un choc de la réalité qui induit d'importantes remises en question de leurs idéaux éducatifs et de leur choix professionnel et qui poussent certains de ces enseignants à l'abandon de la profession. Une formation psychologique doit offrir aux futurs maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire la possibilité de travailler cette idéalisation sans quoi certains enseignants débutants sont tentés d'abandonner faute d'une formation adéquate et préparatoire à ce qui est réellement vécu dans la profession. Les attentes ou les idéaux personnels associés à l'enseignement sont souvent en rupture avec la réalité du métier et des écoles (Mukamurera, 2011) et cela est à l'origine de frustrations et de remises en question

pouvant conduire à l'abandon de la profession (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008).

À l'institut universitaire de formation des maitres (IUFM) d'Aquitaine, il s'est d'ailleurs créé un module de formation spécifique pour apprendre aux stagiaires à développer des compétences psychosociales en relation difficile. Ces apprentissages leur permettent de mieux se connaître dans leurs vulnérabilités et réactions émotionnelles. Les stagiaires apprennent à prendre des décisions qui atténuent les risques de dégradation d'une situation problématique vécue en classe et qui protègent aussi leur santé (Janot-Bergugnat et Rascle, 2008). Depuis plusieurs années, des recherches sont menées sur ce qu'on appelle le travail émotionnel à risque pour la santé. Selon Janot-Bergugnat et Rascle (2008), à l'heure où le tabou sur le stress des enseignants commence à être levé, c'est une des dimensions importantes de leur métier dont il faudrait à l'avenir tenir compte dans les programmes de formation. Cependant, il semble que ce soit une lacune dans la formation actuelle. Peu d'études se sont attardées à l'intégration d'une formation psychologique à la formation des maitres bien qu'il soit démontré qu'un individu qui utilise mieux ou augmente ses compétences peut plus facilement s'insérer dans le monde du travail (Bouchard, 1997).

1.5 La pertinence sociale et scientifique

Peu de recherches ont été réalisées quant aux besoins de formation psychologique chez les futurs maitres en éducation préscolaire et enseignement primaire. Tel que cité par Dumas (1998) « les besoins du nouvel enseignant sont bien documentés aux États-Unis, mais au Canada, il n'y a pas beaucoup d'information à ce sujet, et encore moins en ce qui concerne les besoins ressentis dès la formation des maitres en adéquation à la future réalité qui se présente » (p.50). Les études actuelles s'intéressent plutôt aux besoins propres à la phase d'insertion professionnelle.

Lamontagne (2008) s'est intéressée aux besoins de l'enseignant débutant à l'égard de ce qui se fait dans les programmes d'insertion professionnelle et soulève que l'enseignant débutant bien qu'il ait participé à des stages de formation pratique est habituellement confronté à ses propres ressources pour survivre à sa première année d'enseignement. Sachant que chaque jour d'enseignement lui apporte des problèmes professionnels, c'est à ce moment qu'il prend conscience des lacunes de sa formation et des besoins à combler (Lamontagne, 2008).

Bien des recherches abordent les besoins éprouvés par les enseignants en insertion professionnelle qui en sont à leurs premières années en enseignement (Duchesne et Kane, 2010; Morin, 2010; Lamontagne, 2008; Chouinard, 1999), mais l'originalité de cette présente étude repose sur cette réalité qui rejoint la pensée d'Abraham (1982), soit de considérer également les besoins propres aux futurs enseignants dès la formation des maîtres. Ainsi, dans le cadre de cette étude, deux groupes sont consultés, les enseignants en insertion professionnelle et les finissants. L'objectif de cette consultation est double. En effet, les enseignants en insertion professionnelle, clientèle ayant déjà suivi le programme de formation, sont d'abord consultés pour construire un « référentiel » de compétences psychologiques à partir de leur réalité vécue, et ce, dans le but de déterminer celles qu'ils considèrent importantes de maîtriser pour faire face à la complexité du métier. L'autre niveau de consultation sollicite ensuite la participation des acteurs du système, les finissants au BEPEP, pour cibler ce qui se fait actuellement en formation des maîtres.

Quoiqu'il ne s'agisse pas d'une étude liée à la profession enseignante, une étude réalisée par la Great-West (2012) au regard de la santé mentale au travail a démontré que les compétences psychologiques se caractérisent par la conscience de soi, la maîtrise de ses impulsions, la persévérance, l'automotivation et l'empathie. Il existe alors une correspondance entre les compétences psychologiques des employés et les exigences du poste qu'ils occupent. Effectivement, la maîtrise des compétences

psychologiques est associée à une diminution des plaintes somatiques, un plus faible taux de dépression, une meilleure estime de soi et une image de soi plus positive. Elle est également reliée à un rendement amélioré, une plus grande satisfaction professionnelle et un taux plus élevé de maintien en poste des employés. Il est intéressant d'établir un parallèle entre ce qui est vécu dans le cadre de la profession enseignante et ainsi de considérer une formation psychologique qui développe, dès la formation des maitres, des compétences psychologiques pour faire face aux différentes problématiques vécues dans le cadre du métier.

Il s'avère alors important de sonder les futurs maitres, car ils sont les principaux « acteurs » de cette formation. À l'égard de la profession enseignante, ces futurs enseignants s'appuient sur une réalité exposée et perçue pour déterminer leurs besoins et non pas sur la réalité vécue dans la profession. Ce fait laisse présager un certain écart entre les deux puisqu'il existe de nombreuses difficultés en phase d'insertion professionnelle. Il importe donc d'établir un portrait actuel de la situation. De plus, cette recherche apporte de l'aide non seulement aux futurs maitres, mais également aux formateurs, aux enseignants et aux décideurs des programmes en formation des maitres. En ayant préalablement déterminé les besoins, ces derniers pourront « ajuster » leur pratique et outiller les futurs finissants en fonction de ces besoins. Il s'agit d'apporter des solutions à un problème réel dans le domaine de l'éducation, soit l'état psychologique d'un nombre important d'enseignants débutants et le taux d'abandon qui s'y rattache⁶.

Les écrits recensés démontrent le rôle important que joue la formation psychologique en formation initiale et déplorent la place qui lui est accordée. Le peu de temps consacré à la psychologie est utilisé essentiellement à l'acquisition de

⁶ Les chiffres récents montrent que 51 % des enseignants ont envisagé sérieusement de quitter la profession et que parmi les enseignants débutants, plus de 43 % avaient des intentions d'abandon à moins de 5 ans d'exercice (Martineau et Ndoreraho, 2005).

connaissances théoriques (Fellay, 1992). Il est nécessaire d'envisager la formation psychologique des enseignants non seulement comme une formation théorique, mais aussi et surtout comme une démarche de développement personnel (Voirol, 1998). La formation doit développer chez les futurs maîtres des habiletés et des compétences à mieux se connaître, à déterminer leurs désirs, leurs peurs, leurs relations avec les élèves et leur entourage (Latry, 2004) afin d'établir les conditions favorables à l'apprentissage de moyens de défense (Abraham, 1982) et de contrer la problématique de l'abandon.

D'autre part, la pertinence scientifique de cette étude s'établit dans l'intérêt des chercheurs à l'égard de la formation psychologique et dans le questionnement et les retombées qui permettront une nouvelle compréhension et un nouvel avancement des connaissances en ce qui concerne un sujet peu abordé en formation initiale ainsi qu'en « littérature ». La place que la formation psychologique occupe dans les programmes de formation des futurs maîtres semble peu présente, bien que des recherches montrent sa pertinence. En effet, certains travaux scientifiques, dont ceux d'Abraham (1984), de Baillauquès (2002, 1990) ou encore de Fellay (1992), soulignent la place importante de la formation psychologique des futurs maîtres dans la construction de la personne (Lamarre, 2004), mais dénoncent le manque d'études (Abraham, 1982) :

« Ce que nous voulons mettre en évidence, ce n'est pas l'inutilité de ces recherches, mais leur abstraction, leur désintéressement total de la personne réelle, concrète, qu'est l'enseignant » (p.11).

Les façons de faire actuelles dans la formation initiale sont porteuses d'une grande insatisfaction tant chez les futurs maîtres que chez les nouveaux enseignants, car elles se restreignent à la formation didactique et disciplinaire. À la lumière du contenu des cours offerts au programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'Université du Québec à Rimouski, on peut observer cette

réalité. En effet, peu de place est accordée à la formation psychologique des futurs maitres. En effet, seul le cours *Projet personnel de formation : élaboration*, offert en début de formation universitaire, aborde spécifiquement la connaissance de soi et les exigences de la profession. Au regard de la trentaine de cours offerts, outre la formation pratique qui semble un lieu propice aux échanges sur les croyances que l'on puisse avoir du métier, les concepts de motivation, émotions et représentations sont abordés selon le vécu de l'élève et ainsi dans le but de favoriser le bon maintien du climat de la classe. À titre d'exemple, le cours *Évaluation des compétences* aborde l'impact de l'évaluation sur le quotidien des élèves, la motivation à apprendre, l'anxiété et la compétence face à l'évaluation. Pourtant, le jugement évaluatif demande que chaque enseignant puisse vivre à l'aise avec ses propres sentiments et émotions (Jeffrey, 2013). Il importe alors de considérer la place de la formation psychologique, car en la renforçant, Mboma Mighiom (1997) souligne qu'« il est alors possible d'améliorer l'efficacité de leurs interventions » (p.25).

Les éléments de cette problématique mettent aussi en évidence les lacunes de la formation des maitres ainsi que la complexité du métier d'enseignant. Il devient pertinent d'interroger des personnes qui ont terminé leur formation universitaire au BEPEP pour déterminer les écarts entre ce qui se fait actuellement dans le programme et ce qui est souhaité, et ce, pour cibler par la suite des besoins de formation psychologique.

1.6 La question de recherche et les objectifs

La présentation de la problématique de recherche démontre le peu de place accordée à la formation psychologique dans le programme de formation à l'enseignement et les besoins pourtant patents des enseignants débutants pour survivre aux premières années d'enseignement. Ainsi, deux questions de recherche découlent de cette problématique et permettent de définir des objectifs généraux et

spécifiques. Dans le but de répondre préalablement à la sous-question spécifique « Quel est l'écart entre la formation psychologique reçue et celle souhaitée par les futurs maitres en éducation préscolaire et enseignement primaire? », l'objectif spécifique est de déterminer les écarts entre la formation psychologique reçue et celle souhaitée par les futurs maitres au BEPEP. Au regard de la question générale « Quels sont les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire? », l'objectif général est de cibler, de décrire et d'analyser les besoins de formation psychologique chez les finissants au BEPEP, et ce, à partir de ces écarts.

À la lumière de ces objectifs, le second chapitre présente le cadre conceptuel lié à cette étude afin de définir et de justifier le choix des concepts-clés. Il expose également les relations entre les concepts liés à la formation psychologique.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce second chapitre met en perspective les concepts-clés de la recherche et les théories qui se rattachent à la problématique des besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire. L'articulation des divers éléments théoriques de ce chapitre contribue à l'élaboration du protocole de collecte de données de la présente étude ainsi qu'à leur analyse. Le cadre conceptuel repose sur le concept de formation psychologique ainsi que sur le concept de besoins.

2.1 Le concept de formation psychologique

La littérature théorique et empirique reflète peu de consensus en ce qui a trait à la conceptualisation et à la définition du concept de formation psychologique. Il est donc présenté dans ce chapitre ce qui ressort des diverses définitions de la formation psychologique et des facteurs associés, puis les principales conceptualisations issues de la littérature sur le sujet. D'abord, l'ouvrage de Nimier (1996) sur la formation psychologique des enseignants est sans doute l'un des plus connus. Cependant, l'auteur n'évoque pas une définition précise du concept de formation psychologique, bien qu'il souligne qu'elle permet de faire évoluer l'enseignant dans ses représentations du métier et de lui-même. Il affirme que « les représentations sont à la source des comportements et que c'est parce que nous voyons une situation d'une certaine manière que nous adoptons une telle attitude » (p.38). À titre d'exemple, si un enseignant entre dans une classe plutôt « difficile », il sera tendu, hésitant et sur ses gardes (Nimier, 1996). La formation psychologique repose alors sur cette maîtrise

de la dimension affective de ses propres comportements. L'affectivité est prise dans son sens large et englobe, au-delà des sentiments, les formes de relation à soi-même et aux autres, qui viennent marquer l'histoire de la personne. Un autre point est également fondamental pour Nimier (1996), soit la compréhension des émotions de l'enseignant, car elles agissent sur la pensée.

Fellay (1992), dans son enquête auprès des instituts de formation en Suisse, a démontré que le nombre de cours associés à la didactique représentait plus des neuf dixièmes du programme. Il postule alors que tous les efforts visant à un changement d'attitudes et des conceptions resteront en grande partie vains si les futurs enseignants ne sont pas initiés à une formation psychologique susceptible d'apporter la compréhension de leur propre fonctionnement psychologique et d'entraîner un changement d'attitudes. Calin (2011), dans une recherche pragmatique à finalité directement et exclusivement professionnelle démontre l'importance de la place de la formation psychologique en formation des maitres, car elle passe, entre autres, par une explicitation de l'élève-modèle des didactiques, une clarification des motivations, des attitudes, des représentations, des compétences et des connaissances ordinairement présumées chez l'élève.

D'autre part, Janot-Bergugnat et Rascle (2008) soulignent la place importante des émotions dans la relation pédagogique. Ce qui se produit chez les élèves se produit de la même manière chez l'enseignant. Devant un élève difficile, l'enseignant peut se mettre en colère, avoir peur, se sentir las, vivre toute une gamme d'émotions négatives qui vont venir interférer dans sa prise de décision pour résoudre le problème. Or, le processus émotionnel se produit bien souvent à l'insu de l'enseignant et le conduit, sans qu'il en ait conscience, à poser un acte qui va accentuer le conflit au lieu de l'atténuer. C'est pourquoi il est important de considérer la place que peuvent avoir les émotions au regard de la définition de la formation psychologique. Calin (2011) prétend que la formation psychologique, en vue de

l'établissement d'une relation pédagogique, repose sur les attitudes et les comportements de l'enseignant, mais aussi sur la maîtrise des émotions. Latry (2004) abonde en ce sens et souligne que « la formation psychologique accompagne le futur enseignant dans la découverte de lui-même, de ses désirs, de ses peurs, des relations qu'il noue avec ses élèves et son entourage, dans les rapports qu'il établit avec l'écrit, la recherche, le rapport au savoir, dans la découverte des affects qui naissent de ces relations et dans leur prise en compte aux niveaux intellectuel, affectif et émotionnel » (p.131).

Calin (2011) ajoute à la définition de la formation psychologique, l'importance d'un travail sur la motivation. Dans la profession, la motivation joue un très grand rôle et il importe que l'enseignant soit fortement motivé dans sa perception de lui-même (Desjardins, 1992). En effet, par rapport à la complexité du métier, il est difficile à l'enseignant d'être lui-même. Le futur enseignant qui se donne un projet professionnel se dirige vers une dynamique intégratrice et accepte ainsi de mettre en cause sa pratique en exprimant sa motivation en termes de besoins et non de carences. Selon Chouinard (1999), il accepte peu de douter, ne confond pas sa personne avec sa pratique pédagogique, n'a pas de difficulté à résoudre ses problèmes de gestion de classe et ne se borne pas à appliquer des savoir-faire routiniers. Cependant, dans le cas où le futur enseignant n'agit pas de cette façon, les représentations erronées qu'il entretient à l'égard de la profession peuvent en être la source.

Lamarre (2004), dans son étude sur la première année d'enseignement, démontre l'importance de la formation psychologique pour que les futurs maîtres comprennent mieux le processus de leur développement personnel et professionnel ainsi que les inquiétudes, les ruptures et les transformations qui peuvent se manifester lors de la première année d'enseignement. En effet, Lamarre (2004) souligne que « l'entrée dans la carrière enseignante peut être vue comme une étape où les représentations de la profession, entretenues avant et pendant la formation initiale,

s'effondrent lorsque les enseignants inexpérimentés font face à l'ensemble de nouvelles responsabilités professionnelles et au manque de soutien scolaire dans le milieu » (p.22). La motivation première et véritable est celle que l'enseignant puise à l'intérieur de lui-même. Au regard de cette étude, il importe alors d'intégrer le concept de motivation à la définition de la formation psychologique.

Il existe d'ailleurs des liens entre les différentes définitions soulignées précédemment, sachant que les deux pôles de la motivation de l'enseignant se définissent, entre autres, par une meilleure connaissance de soi, mais également par une meilleure représentation de lui-même comme enseignant (Desjardins, 1992). Le métier d'enseignant repose sur un rôle qui comporte des règles à suivre, dont un moment de réflexion impliquant une remise en cause des représentations que l'individu peut avoir de son travail et de lui-même (Robert, 2007) et différentes émotions pouvant être ressenties. Baillauquès (1990), bien qu'elle souligne que la formation psychologique repose sur un travail des représentations du futur enseignant, souligne aussi un travail sur les valeurs, les attitudes profondes et la capacité du futur enseignant à chercher à en savoir plus sur lui-même.

Dans la littérature francophone et anglo-saxonne, il n'y a pas de définition proprement dite du concept de *formation psychologique*. À l'égard de la littérature francophone, on utilise plutôt les concepts *formation* et *psychologie* selon deux entités et dans la littérature anglo-saxonne on réfère aux concepts *teacher-education* et *psychology*. Selon Legendre (2005b), le concept de formation se définit comme étant l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques qui ont été acquises dans un domaine déterminé alors que la psychologie est l'attitude d'une personne qui manifeste de la finesse dans la compréhension de soi-même et d'autrui. La définition de Lamarre (2004) englobe d'ailleurs l'idée de plusieurs auteurs, soit que la formation psychologique repose sur la condition humaine et la construction de la personnalité professionnelle et dispose ainsi les futurs maîtres à comprendre le

processus de leur développement personnel et professionnel ainsi que les inquiétudes, ruptures et transformations qui peuvent se manifester lors de la formation.

À la lumière des différentes définitions abordées, il serait pertinent de disposer d'une définition à la fois précise et consensuelle. Actuellement, ce n'est pas le cas. Cependant, la majorité des chercheuses et chercheurs s'entendent généralement pour dire que la formation psychologique est nécessaire pour pallier aux situations déstabilisantes de la profession (Calin, 2011; Latry, 2004; Lamarre, 2004; Develay, 1996; Nimier, 1996; Baillauquès, 1990). Il ne s'agit pas simplement de gérer un groupe d'élèves, mais d'apprendre auparavant à se gérer soi-même devant le groupe, ce que propose une formation psychologique. Les futurs enseignants ont besoin d'apports théoriques en psychologie, mais ces apports ne prennent sens en autant qu'ils contribuent à l'amélioration effective de leur capacité à comprendre et gérer les personnes et les situations qu'ils seront amenés à rencontrer (Calin, 2011). Le travail de mise en adéquation de l'art d'enseigner et de la complexité du métier relève alors du champ de la formation psychologique (FP).

Avant d'entamer une étude sur les besoins de formation psychologique des finissants au BEPEP, il importe de cibler les informations importantes à considérer pour situer le concept de formation psychologique, et ce, selon les différentes définitions qui lui sont associées. En guise de résumé, voici quelques éléments importants à retenir. D'abord, plusieurs auteurs insistent sur le fait que l'essence de la formation psychologique repose sur l'établissement d'une relation pédagogique permettant à l'enseignant de maîtriser efficacement ses émotions (Calin, 2011; Latry, 2004; Nimier, 1996). D'autre part, elle fait évoluer les représentations (Latry, 2004; Develay, 1996; Nimier, 1996; Baillauquès, 1990) des enseignants sur leur métier, sur leurs élèves, sur ce qu'est la transmission des connaissances et les prépare à l'évolution du monde actuel. De plus, la motivation (Calin, 2011; Latry, 2004; Develay, 1996) interpelle des compétences qui reposent sur la connaissance de soi

ainsi que la perception de la valeur des activités pédagogiques en formation des maîtres. Ainsi, la formation psychologique nourrit la motivation des futurs enseignants à l'égard de leur formation puisqu'elle favorise une réflexion dans l'action et une théorisation de la pratique permettant de tirer des enseignements de leurs actions, ce qui sous-tend un regard critique sur soi (Deum, 2004) et une capacité à s'adapter aux situations.

À la suite de la présentation des différentes définitions abordées par les auteurs, on constate que la formation psychologique peut être explorée sous différents angles. En effet, le manque de consensus empirique amène à examiner la formation psychologique selon des phénomènes différents. Bien que cette étude soit un avancement considérable quant à la conceptualisation du concept, un travail reste à faire. Toutefois, en adéquation avec l'objet de cette étude qui vise à cibler, décrire et analyser les besoins de formation psychologique chez les finissants au BEPEP pour les aider à faire face à la complexité du métier d'enseignant, la motivation, les représentations et les émotions sont les trois concepts qui ont été retenus.

2.1.1 La motivation

Le concept de motivation suscite beaucoup d'intérêt, mais également beaucoup de questions (Vallerand et Thill, 1993). Legendre (2005c) propose la définition suivante : « Ensemble des forces qui poussent l'individu à agir » alors que le dictionnaire Larousse définit la motivation comme l'ensemble des motifs qui expliquent un acte. Chaque théorie motivationnelle propose une définition du terme qui lui est propre, car certaines d'entre elles ne cherchent pas à traiter explicitement le problème de la motivation, mais d'autres phénomènes qui peuvent s'y rattacher (Fenouillet, 2003). Dans la pratique, la plupart des tentatives pour expliquer une expérience motivationnelle reposent sur une perspective unique (Reeve, 2012). À titre d'exemple, si un élève ou un étudiant se désintéresse de l'école, Reeve (2012)

explique qu'un parent ou un chercheur va généralement à la recherche de l'explication de la raison pour laquelle l'intérêt est faible. Toutefois, l'auteur mentionne qu'une autre façon d'expliquer la motivation est de prendre conscience d'une gamme complète d'idées possibles, puis de choisir celles qui correspondent le mieux à l'expérience particulière.

De nombreuses voix participent aux débats de l'étude contemporaine de la motivation, bien que certaines d'entre elles soient au premier plan (Reeve, 2012). Dans une perspective comportementale, les motifs de la motivation émergent d'incitations environnementales et de renforcements (Reeve, 2012). À titre d'exemple, la motivation d'un futur enseignant pour la profession pourrait être liée au salaire. Dans une perspective physiologique et neurologique, Reeve (2012) souligne que la motivation est en lien avec l'activité cérébrale et hormonale (ex. la faim). Au regard de la motivation, les cognitivistes parlent d'événements mentaux et de modes de pensée tels les buts, alors que les socio-cognitivistes se réfèrent aux *possibles selves* (Markus et Nurius, 1986). En d'autres mots, les motifs de la motivation émergent des modes de pensée ayant été exposés à d'autres personnes, tels que les modèles. Par exemple, un étudiant pourrait s'appuyer sur des modèles d'enseignants rencontrés au cours de sa scolarité (Riopel, 2006) pour justifier sa motivation à l'égard du choix de la profession enseignante. D'autre part, selon Reeve (2012), la perspective psychanalytique met en perspective la vie mentale inconsciente pour justifier la motivation (ex. anxiété) alors que celle humaniste met en perspective l'encouragement du potentiel humain telle la réalisation de soi pour justifier la motivation.

On distingue la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque. Vallerand et Blais (1987) parlent d'une taxinomie tripartite de la motivation intrinsèque: la connaissance, l'accomplissement et les sensations (stimulation). Une personne manifestant une motivation intrinsèque à la *connaissance* pratique une activité

essentiellement pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'apprendre quelque chose de nouveau. À l'*accomplissement*, elle est définie par le fait d'entreprendre une activité pour le plaisir et la satisfaction de créer quelque chose ou encore d'essayer de relever un défi difficile et spécifique à l'activité (St-Père et Gagné, 2001). Lorsqu'un individu fait une activité dans le but de ressentir le plaisir que lui procure son implication au sein de l'activité (sans que ce soit pour apprendre ou accomplir quelque chose), il manifeste une motivation intrinsèque à la *stimulation* (St-Père et Gagné, 2001). D'autre part, la motivation intrinsèque possède le plus haut degré d'autodétermination ou d'autonomie et est définie par la capacité de choisir (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991).

La motivation extrinsèque se définit comme « un engagement dans une activité dans le but d'obtenir quelque chose en échange qui est différenciable de l'activité elle-même » (Vansteenkiste, Lens et Deci, 2006, traduction libre, p.20). À l'égard de la profession enseignante, cela suppose, par exemple, qu'un enseignant est motivé par le désir de réaliser des tâches qui lui procurent de la reconnaissance d'un parent ou de la direction. Cependant, à l'ère actuelle, l'alourdissement de la tâche, les pressions exercées par la diversification des clientèles, les groupes difficiles, la dévalorisation du rôle de l'enseignant et l'augmentation des problèmes sociaux modifient à des degrés différents le contexte scolaire dans lequel les enseignants débutants doivent entreprendre leur pratique (Ouellet et Archambault, 2009). À l'autre extrémité du continuum d'autodétermination, on retrouve l'amotivation; elle est observée lorsque le sujet ne connaît pas les raisons qui l'amènent à accomplir une tâche (St-Père et Gagné, 2001).

Relativement aux théories humanistes, l'humain est vu comme un être se dirigeant vers son plein épanouissement. Le but recherché est donc de permettre à tout individu de se mettre en contact avec ses émotions et ses perceptions afin de se réaliser pleinement, c'est-à-dire atteindre l'actualisation de soi (Dalla Piazza et

Garcet, 2005). La motivation intrinsèque signifie alors que l'on pratique une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire. Les gens font l'expérience de la motivation intrinsèque parce qu'ils ont des besoins psychologiques en eux-mêmes et que ces derniers donnent spontanément lieu à l'expérience de la satisfaction (Reeve, 2012). Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité elle-même, sans attendre de récompense ni chercher à éviter un sentiment de culpabilité. Les buts difficiles et accessibles ont un effet motivationnel important, dans la mesure où ils induisent un sens d'accomplissement personnel (Vallerand et Thill, 1993).

À l'égard de cette étude des besoins de formation psychologique en formation des maîtres, l'approche humaniste est la théorie appropriée pour définir la motivation. En effet, l'un des postulats repose sur le fait que les gens sont motivés par le désir de satisfaire des besoins et les deux déterminants du comportement sont d'une part, les déterminants motivationnels que sont les besoins et, d'autre part, les déterminants de la réalité que sont les forces de l'environnement (Legendre, 2005c). Ainsi, la motivation est un processus qui transforme les besoins en buts, en plans, mais aussi en projets d'actions, sans quoi, l'adaptation de l'individu aux situations problématiques ne peut être réussie. Il est alors possible de supposer que la complexité du métier nuit à la motivation, car les enseignants débutants se sentent incompetents et n'ont pas le contrôle des situations. La formation psychologique doit donner des outils qui permettront de maintenir la motivation par une meilleure connaissance de soi sachant que l'humain, selon Rogers (2010), a un besoin inné et une motivation à développer pleinement ses capacités, ses potentialités et ses talents personnels. Ruel (1987) affirme que « meilleure est la représentation et la connaissance de soi, plus intense est la motivation pour atteindre un but » (p.239).

Dès la formation des maîtres, les futurs enseignants doivent clarifier leurs motivations afin d'entretenir des attentes réalistes par rapport à la profession

(Mukamurera, 2011). Ces motivations sont des considérations importantes à prendre en compte pour identifier les sources de satisfaction professionnelle qui influent sur la probabilité des enseignants débutants à rester dans la profession. La formation des maitres a un effet important sur la motivation d'enseigner puisque qu'elle est le lieu ultime de socialisation professionnelle et de construction identitaire (Mukamurera, 2011).

Dans une enquête menée auprès d'étudiants ayant interrompu leurs études, Crespo et Houle (1995) font des liens avec la motivation en constatant les raisons évoquées par les étudiants pour expliquer leur abandon, soit la perte d'intérêt pour la discipline, une pédagogie inadéquate et le manque d'encadrement de la part des professeurs. Viau, Joly et Bédard (2004) sont partis de ces raisons lors de leur étude sur la motivation des étudiants en formation, pour constater que la motivation à l'égard d'une activité pédagogique se définit comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de l'activité qui lui est proposée et qui l'incite à s'y engager et à persévérer.

La motivation d'un étudiant ou même d'un élève comprend trois principaux déterminants : la perception qu'il a de la valeur d'une activité pédagogique, la perception qu'il a de sa compétence à la réaliser et la perception de contrôle qu'il peut exercer sur son déroulement (Viau et al., 2004). S'il ne perçoit pas l'utilité des activités pédagogiques qui lui demandent une participation active, s'il n'a pas le sentiment qu'il est capable d'apprendre lors de ces activités et s'il ne perçoit pas qu'il a un certain contrôle sur leur déroulement, sa motivation en sera affectée ; il ne s'engage pas dans ses études et il peut être tenté d'abandonner (Viau et al., 2004). Il est donc pertinent d'aborder la motivation et ses déterminants dans le cadre d'une formation psychologique. En effet, la formation psychologique liée à la motivation peut proposer aux futurs maitres, par exemple, des principes et des méthodes

pratiques pour stimuler et remotiver les élèves qui ont perdu toute relation avec le désir naturel d'apprendre.

Nimier (1996) soulève d'ailleurs que l'attitude de l'étudiant en formation, futur enseignant, a des conséquences sur la vie psychique des enfants qui lui sont confiés. Un travail personnel en formation psychologique l'aide à découvrir l'importance de son image et l'influence de celle-ci sur ses élèves. Seul l'étudiant en formation des maîtres connaît réellement ses propres désirs, ses propres besoins (Nimier, 1996). La formation psychologique travaille l'identité professionnelle et la personnalité professionnelle au regard de la motivation, mais également à l'égard des images et des idéaux professionnels rattachés au métier d'enseignant. Ainsi, la personnalité du futur enseignant et ses caractéristiques personnelles tels la facilité à entrer en contact avec les pairs, la forte volonté d'apprendre, la capacité à réfléchir à la pratique, la facilité à demander de l'aide au besoin, le sentiment de responsabilité quant à son développement professionnel, la capacité à faire des liens entre théorie et pratique peuvent non seulement favoriser son apprentissage de la profession, mais aussi démontrer sa motivation pour y parvenir (Develay, 1996).

En somme, la définition qui s'applique le mieux dans le cadre de cette étude est celle qui considère la motivation comme « l'ensemble de forces internes et externes qui déclenchent et déterminent la forme, la direction, l'intensité et la durée (persistance) des comportements reliés au travail » (Pinder, 2008, traduction libre, p.11). Leblanc (2012) ajoute que de plus en plus de chercheurs portent attention aux phénomènes émotionnels pour définir la motivation sachant que la variation des émotions a un impact sur le comportement d'un individu au travail. Le concept de motivation ainsi défini à l'intérieur du cadre conceptuel permet non seulement de faire des liens avec une formation psychologique liée aux émotions, mais également d'en faire avec celle liée aux représentations du métier.

2.1.2 Les représentations

De prime abord, la notion de représentation est plutôt complexe. La communauté scientifique est loin d'être en harmonie en ce qui concerne les définitions du concept de représentation (Clenet, 1998). Le Petit Robert (2002b) propose la définition suivante : « Action de mettre devant les yeux ou devant l'esprit de quelqu'un » (p.2179). Dans le dictionnaire des sciences qualitatives, Mucchielli (2009) précise qu'« il s'agit d'un mode intellectuel propre à une personne de conceptualiser sa pensée » (p.351). Les représentations se rapportent alors à des connaissances intimes, mais aussi à des attitudes.

La notion de représentation trouve entre autres ses sources dans la recherche de dépassement du réductionnisme de l'activité mentale provoquée par les premières recherches behavioristes. La première notion engageant les travaux behavioristes dans la compréhension de l'activité mentale et la recherche de facteurs intermédiaires entre le stimulus et le comportement est l'attitude (Depeau, 2006). Comprise comme une prédisposition à l'action, cette notion a donné lieu aux premières constructions d'outils d'évaluation (échelles d'attitudes permettant de prédire des niveaux de comportements). Selon Depeau (2006), c'est une notion à partir de laquelle vont se développer de nombreux travaux sur les représentations, notamment, en ce qui concerne les travaux sur la structure de la pensée sociale. En psychologie sociale, la notion de représentation sociale a été introduite par Moscovici (1976). C'est lui qui fournit au concept sa définition scientifique et qui décrit une méthode d'analyse propre à l'appréhender (Beaulieu, 2006). Ainsi, la représentation sociale constitue une forme de pensée sociale donnant lieu à des connaissances particulières et ayant pour fonction d'orienter les conduites en même temps que d'assurer la communication entre individus (Moscovici, 1976).

Certains psychologues sociaux jugent les théories cognitivistes trop réductionnistes, au point de ne concevoir celles-ci que comme des théories du cerveau (Depeau, 2006). Ils jugent qu'elles sont très influencées par le développement de l'intelligence artificielle. Quant à la pertinence d'étudier les représentations en relation avec la pratique enseignante, Sauvé et Machabée (2000) conçoivent qu'il faille le faire par le biais d'un rapport dialectique, car une représentation peut subir plusieurs étapes de construction, de déconstruction, de reconstruction et de structuration lorsqu'elle est engagée dans une interaction sociale (Lachapelle, 2009). Dans le cadre d'une perspective socioconstructiviste, les représentations sont alors socialement construites, car elles se structurent au cours de processus d'échanges et d'interactions avec le groupe social de référence (Sauvé et Machabée, 2000).

Les représentations sociales servent à analyser des phénomènes, par exemple les émotions (Beaulieu, 2006). Dans ce contexte, la théorie des représentations sociales fournit un moyen d'explorer le rôle et la place de l'affectivité en gestion, en vue de faciliter l'adaptation des entreprises aux changements. Étant donné que la question de l'affectivité suscite une réaction ambivalente, voire une résistance chez les travailleurs dans nos organisations contemporaines, l'examen des perceptions à l'égard des émotions semble une voie prometteuse pour le domaine (Beaulieu, 2006). Sont alors en jeu les processus de perception, de cognition et de croyances rattachées au milieu (Depeau, 2006). On voit ici une distinction intéressante et nécessaire à faire entre « perception » et « représentation », car ces termes sont parfois confondus. La perception renvoie à une réalité présente dans l'action tandis que la représentation renvoie à une réalité absente et reconstruite à partir des caractéristiques à la fois individuelles, sociales et du milieu (Depeau, 2006). Toutefois, il n'y a pas de perception sans représentation.

Ainsi, l'objectif visé en formation n'est pas seulement de faire acquérir des connaissances, mais également de faire évoluer les représentations. Elles sont la

source des comportements et c'est parce qu'une situation est vue d'une certaine manière qu'une attitude particulière est adoptée (Nimier, 1996). Les représentations sont liées fortement au vécu personnel et une formation psychologique reçue en formation des maitres permet de développer chez le futur enseignant plusieurs conceptions liées aux situations quotidiennes du métier d'enseignant pour lesquelles certaines représentations idéalisées de la profession y sont associées. À titre d'exemple, les futurs étudiants au BEPEP choisissent cette discipline en fonction de ce qu'ils aiment et de ce qu'ils savent de cette profession (Clenet, 1998). Ils ont une représentation de la profession qui repose sur des aspects cognitifs et affectifs développés au cours de leur vie. Plusieurs chercheurs, dont Minier (2001), Roy (2005) et Sallaberry (1996), ont d'ailleurs eu recours au concept de représentations afin d'étudier son influence sur la manière d'apprendre et d'enseigner.

L'étude de Duquette, Fontaine et Savoie-Zajc (2010) démontre le décalage entre les représentations et les réalités vécues dans la profession. Lors de la présentation des résultats de leur recherche au 78^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), ils ont présenté les propos de l'un des participants de leur étude :

« Je pensais que c'était un métier valorisant et je suis en train de rationaliser ma pensée. Je pensais que c'était gratifiant et reconnu. Chez nous on valorisait les enseignants, on reconnaissait le travail qu'ils faisaient, mais ce n'est pas tout le monde qui fait ça. »

Ces propos montrent bien la distance pouvant séparer la réalité professionnelle et les représentations de celle-ci. Dans son étude sur les conceptions initiales et les attitudes des étudiants en formation des maitres, et ce, à l'égard du motif de leur choix de carrière, Montgomery (1998) montre que des étudiants ont cette tendance idéaliste à évoquer la réalisation de soi ou encore l'aspect altruiste à aider les jeunes pour justifier leur choix. Cependant, à aucun moment, les étudiants ne font

spontanément référence aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer (Montgomery, 1998) et la formation universitaire ne semble pas insister sur cet état de fait même si le passage d'étudiant en formation des maîtres à celui de nouvel enseignant est semé d'embûches.

Chouinard (1999) souligne que « les auteurs qui abordent les transformations que connaissent les enseignants débutants au cours de leurs premières années dans la profession arrivent à la conclusion que la modification des pratiques passe par un changement dans la façon dont les débutants se représentent les élèves et l'enseignement, et ce, dès la formation des maîtres » (p.506). Selon Reynolds (1992), l'origine des problèmes des débutants se situe en partie dans leur manque d'habileté à se représenter les problèmes qui surviennent en classe, à bien les définir et à agir en conséquence. Plusieurs chercheurs avancent l'idée que la résolution de ces difficultés passe par la transformation de ces représentations et par l'acquisition de connaissances permettant la prévention et la résolution des problèmes qui surviennent en classe.

Si l'on donne au futur enseignant la possibilité de travailler sur ses propres représentations, c'est-à-dire sur lui-même, il acquiert de surcroît une connaissance du fonctionnement de l'autre (Nimier, 1996). Il ne s'agit pas simplement de donner des connaissances sur l'autre (psychologie de l'enfant), mais plutôt de l'aider à découvrir les similitudes de fonctionnement, ce qui est l'essence même de la formation psychologique. Une prise de conscience par l'enseignant de ses propres représentations constitue un élément facilitateur de l'introduction d'un changement (Develay, 1996). Il ne s'agit pas seulement de vivre l'expérience, mais de l'interpréter. Il faut, pour apprendre, vivre des expériences significatives et avoir des moyens de prendre une distance pour en rechercher le sens. Mais au-delà de ces conceptions et des notions apprises, une part de la formation tient aux représentations que les formés élaborent sur la pertinence de ce qui leur est proposé. Perrenoud (2001) affirme que

« les représentations du métier perdurent aussi longtemps qu'elles ne sont pas travaillées au cours de la formation universitaire » (p.19).

Au regard de cette étude, la définition retenue est celle de Kagan (1992) qui utilise l'expression « connaissances personnelles » pour définir les représentations. Selon elle, les connaissances personnelles peuvent influencer les futurs enseignants à deux moments précis, soit au cours de leur formation universitaire ou lors de leur insertion professionnelle. Les représentations peuvent prendre la forme d'images, de perceptions, d'impressions, mais aussi d'opinions préconçues et de préjugés (Legendre, 2005). D'après Chouinard (1999), plusieurs auteurs ont souligné que les enseignants débutants possèdent dès le départ une idée claire de ce qu'est un bon enseignant, mais qu'ils entretiennent des opinions préconçues quant à leur rôle. Ces représentations, héritées de leurs expériences antérieures en tant qu'élèves, se sont formées la plupart du temps au contact d'un ou deux enseignants marquants qui font alors office de modèles de rôle (Chouinard, 1999).

La rencontre d'événements non familiers et les écarts entre la réalité du milieu et celle qu'ils imaginaient constituent également des composantes de l'expérience qui peuvent les placer dans une situation de déséquilibre affectif et cognitif (Lamarre, 2004). Cependant, il ne suffit pas d'avoir exploité des compétences d'ordre cognitif et pratique, mais aussi des compétences affectives (Develay, 1996) et émotionnelles (Goyette, 2009). Selon Goyette (2009), les émotions font partie du quotidien des enseignants et influencent leurs perceptions du milieu, des élèves, des pairs, ainsi que leurs représentations personnelles du métier et leur sentiment de compétence. Or, il importe qu'une formation psychologique puisse permettre aux futurs maîtres d'accepter et de gérer leurs émotions (Nimier, 1996).

2.1.3 Les émotions

Il existe un problème particulier dans la quête d'une définition de l'émotion sachant qu'il y a une absence de consensus entre les théoriciens, mais aussi qu'il existe plusieurs facettes reliées à cette dernière. Cependant, les théoriciens s'accordent pour décrire l'émotion comme un état affectif multidimensionnel qui s'accompagne de manifestations physiologiques, cognitives, expressives et subjectives (Christophe, 1998). Grawitz (2004) définit l'émotion comme « une réaction affective globale d'un individu dépassé par une situation souvent inattendue et elle précise que certains auteurs insistent sur les causes internes, d'autres sur les types de réponses aux stimulus externes » (p.146). Legendre (2005a) souligne que « l'émotion est une réaction affective intense, mais qu'elle s'accompagne souvent de manifestations d'ordre végétatif (joie, chagrin, peur, amour, dégoût, etc.) » (p.555).

Les théories proposées à l'égard des émotions varient selon la perspective adoptée. L'étude des émotions en psychologie appartient à deux traditions différentes, la philosophie et la biologie (Brunel, 1995). Le philosophe s'intéresse à la nature même des émotions, à leurs relations avec ces autres ressorts de la vie affective que sont les passions et les sentiments alors que pour le biologiste l'émotion n'est accessible qu'au travers des modifications objectives qui l'accompagnent (Dantzer, 2002). En d'autres mots, il s'intéresse aux modifications comportementales et physiologiques qui prennent place chez des individus placés dans des situations émotionnelles et recherche les mécanismes à la base de ces réactions (Dantzer, 2002). En psychologie, James (1884) et Lange (1885) sont souvent cités pour définir l'expérience émotionnelle. Pour ces auteurs, l'expérience émotionnelle consiste en sensations corporelles causées par les mouvements et les réactions physiologiques. Les changements corporels précèdent alors les expériences émotionnelles (Rivory, 2011).

Le courant comportementaliste dont Ryle (1949) a été l'un des précurseurs établit des liens étroits entre émotions et réponses physiques visibles (Rivory, 2011). Ryle (1949) souligne que les émotions sont des comportements auxquels les changements corporels nous disposent. La théorie behavioriste ou comportementaliste (comme celle de Skinner) suppose que les émotions sont des dispositions comportementales, qu'elles consistent en des manières de se comporter, seule manifestation accessible si nous voulons éviter de supposer l'existence de phénomènes mentaux intérieurs (Rivory, 2011). Certaines théories abandonnent l'étude du comportement pour se tourner vers les sciences cognitives dans le but d'étudier les émotions dans leur rapport avec les traitements cognitifs, la mémoire, les processus de catégorisation et les manières de traiter l'information (Rivory, 2011). Aussi, l'affect (Clore et Huntsinger, 2007) intervient dans les jugements évaluatifs que les personnes portent sur l'extérieur, de même qu'il possède un impact sur le traitement cognitif de l'information et, par conséquent, sur leurs cognitions ou leurs pensées. D'ailleurs, les émotions peuvent être la conséquence des écarts ou des incongruités entre les événements extérieurs et les représentations cognitives des individus (Brunel, 1995).

Dans la pratique, il appert que le concept d'émotion et celui de cognition sont indissociables. La cognition se définit comme : « l'ensemble des connaissances que l'individu a du monde et de lui-même, et comme l'ensemble des processus qui permettent d'acquérir ces connaissances » (Christophe, 1998). Il s'agit, en d'autres mots, de se référer à la notion de traitement de l'information dans laquelle toute situation serait interprétée en fonction des expériences passées. Si l'individu possède une cognition explicative immédiate de son état, il identifie son état émotionnel, alors que s'il ne possède pas de cognition explicative immédiate, il cherche à interpréter son état en se comparant à autrui. Cette attitude influe la qualité de l'émotion qui serait liée au contexte social (Christophe, 1998). Ainsi, une formation psychologique en formation des maîtres doit travailler la compréhension des émotions afin que le

futur enseignant puisse contrôler ses pensées irrationnelles de peur ou même d'angoisse lorsqu'il est confronté aux situations problématiques de la complexité du métier d'enseignant.

Selon Nimier (1996), l'enseignant doit apprendre à prendre en compte sa personne dans sa globalité pour comprendre la nécessité de considérer globalement l'élève dans l'acte d'apprendre, c'est-à-dire la nécessité de s'adresser à un élève et non à une intelligence. Cet apprentissage nécessite que les émotions aient leur place dans la formation, qu'elles ne soulèvent pas de craintes chez les formateurs (Nimier, 1996). Clerc (2003) souligne que la formation ne peut se réduire à l'investissement de savoirs théoriques et que l'enseignement exige aussi des attitudes intellectuelles et affectives, mais surtout une distanciation par rapport à ses émotions.

Faucher (1999) soulève que les capacités cognitives des individus permettent de considérer pour chaque situation problématique, une myriade de possibilités d'action. Certains événements scolaires peuvent entraver les processus de raisonnement et déclencher une dynamique cognitivo-émotionnelle. À titre d'exemple, plusieurs émotions habitent les enseignants pendant qu'ils se préoccupent d'accomplir l'ensemble de leurs fonctions au même titre que leurs collègues plus expérimentés (Lamarre, 2004). Dumoulin et Gagnon (2011) prétendent que les enseignants peuvent se sentir agacés au cours d'un événement, car une situation peut les interpeller ou les irriter dans leurs propres valeurs et leurs convictions. Cet agacement fournit une occasion privilégiée de réfléchir et de s'interroger sur ce que leur révèle cette expérience, mais la formation psychologique doit leur avoir donné les outils nécessaires pour le faire.

Ce qui importe dans le déclenchement ou non de la perturbation d'une conduite, ce sont l'interprétation qui est faite de la situation et les états affectifs qui accompagnent les processus de perception et d'interprétation. Damasio

(1995) souligne qu'à partir du moment où l'on admet le rôle de la perception des émotions dans la capacité de raisonner, on peut en tirer certaines explications quant aux problèmes qu'affronte actuellement la société dans le domaine de l'éducation. En effet, le système éducatif gagne à établir un lien entre la perception d'émotions données et certaines conséquences ultérieures prévisibles. La formation psychologique doit permettre aux futurs maîtres de connaître la gamme des émotions pouvant être vécues en enseignement, car l'insatisfaction à l'égard de certaines situations problématiques dans la pratique professionnelle (troubles de gestion de classe, manque de reconnaissance et de soutien, précarité d'emploi, tâches et fonctions plus ardues, etc.) amène beaucoup d'émotions.

Ferry (1990) mentionne qu'« une formation psychologique permet de se reconnaître dans son rôle d'enseignant, de savoir reconnaître et accepter les attentes et les réactions d'autrui, y compris les frustrations qu'il peut infliger par son action » (p.10); tels sont les objectifs majeurs de ce travail sur soi. La société actuelle ne laisse pas présager, à court terme, une diminution des perturbations scolaires (Martin, Morcillo et Blin, 2004). Latry (2004) souligne que « la société est devenue plus dure, plus violente, les enfants réagissent différemment et ils sont plus exigeants, plus agressifs, plus angoissés, car ils ont perdu leurs repères » (p.131). Les futurs maîtres n'ont donc pas appris à écouter leurs élèves, à les accompagner ou même encore à reconnaître leurs angoisses et leurs peurs. Il s'avère alors important de prendre en compte cette dynamique en formation des maîtres. D'ailleurs, selon St-Vincent (2008), certaines situations peuvent interpeller plus fortement un enseignant parce qu'elles sont associées à des événements qui s'inscrivent dans son histoire personnelle. Par exemple, si celui-ci a déjà été victime d'intimidations verbales lorsqu'il était élève, il sera peut-être plus enclin à protéger l'élève qu'à le responsabiliser (St-Vincent, 2008).

Dans l'expérience émotive, l'évaluation, la sensation et l'objet semblent faire un tout. C'est ce qui a conduit Jean (2010) à une définition préliminaire de l'émotion en tant que phénomène unifié, soit que « l'émotion est un état subjectif ayant une résonnance physiologique et comportant une dimension axiologique en relation avec un objet intentionnel réel ou imaginé » (p.204). Bien que cette définition est celle retenue au regard de cette étude, elle n'est évidemment pas complète. Jean (2010) ajoute qu'une caractéristique importante de l'être humain est sa capacité d'avoir un raisonnement pratique et théorique au sujet de ses émotions et même de pouvoir changer ses dispositions émotives. Il donne l'exemple que l'on puisse décider de vaincre son insécurité et devenir plus confiant, modifier ses dispositions à ressentir de la peur ou de la gêne dans certaines situations. Une formation psychologique doit alors accompagner le futur maître dans la prise en compte de ces émotions et celles pouvant être ressenties au regard de la profession (Latry, 2004; Nimier, 1996). Jean (2010) souligne que « plusieurs émotions doivent impliquer un retour réflexif pour acquérir une signification et être nommées précisément [...] » (p.42).

Dans cette présente étude, la formation psychologique liée aux émotions suppose un travail sur la prise de conscience et la réflexion pour comprendre de nouvelles situations (analyse de pratiques), pour développer ses capacités d'analyse réflexive, pour prévoir les situations professionnelles susceptibles d'être déplaisantes, pour développer ses capacités d'adaptation en s'inscrivant dans une perspective de développement personnel et professionnel (Martin, Morcillo et Blin, 2004), et ce, dès la formation des maîtres. Les futurs enseignants ont d'ailleurs des besoins de formation psychologique à combler et leur satisfaction est essentielle à leur croissance, à leur intégrité et à leur bien-être psychologique sans quoi, ce bien-être est entravé.

2.2 Le concept de besoins

Les professionnels de l'éducation insistent de plus en plus pour que les programmes d'études répondent à des besoins précis, mais ils insistent aussi sur la nécessité de déterminer les besoins d'une façon systématique et rigoureuse (Nadeau, 1988). La littérature offre plusieurs définitions du concept de besoins. Certaines lui associent l'idée de carence, d'autres de force, de motivation ou encore de désir. Selon le dictionnaire Le Petit Robert (2002a), « le besoin correspond objectivement à une nécessité naturelle ou sociale, une exigence, une norme, une obligation » (p.244). En ce sens, la satisfaction du besoin est considérée comme ce qui est jugé idéal au bon fonctionnement d'un individu (Mayer et Ouellet, 1991). St-Arnaud (1996) divise quant à lui les besoins en trois catégories : les besoins fondamentaux, les besoins structurants et les besoins situationnels.

Les *besoins fondamentaux* sont d'ordre physique (manger, dormir) et d'ordre psychologique (aimer, être aimé). Ce sont des besoins universels et innés, car ils sont communs à tous les individus et la non-satisfaction de ces derniers peut créer des difficultés de comportement. Les *besoins structurants* sont les moyens qu'utilise un individu pour obtenir une réponse à ses besoins fondamentaux. Ils ne sont pas innés, mais plutôt acquis au cours du développement (environnement physique et culturel). Les *besoins situationnels* se rapportent aux moyens utilisés par l'individu pour répondre à ses besoins fondamentaux, mais ne sont pas conditionnés par l'environnement extérieur (besoins structurants). Ils le sont plutôt par la motivation et la personnalité propre à chacun.

Maslow (1954) parle d'incessante recherche de satisfaction au regard de cinq catégories de besoins présentés selon une pyramide hiérarchisée présentée à la Figure 1⁷.

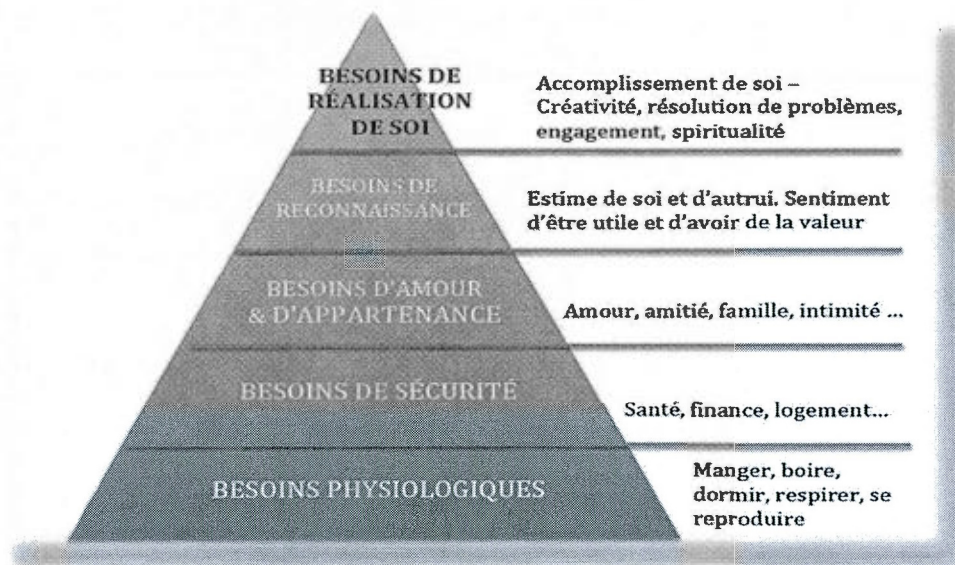


Figure 1. Théorie de la hiérarchie des besoins de Maslow

Les comportements sont déterminés par la recherche de satisfaction concernant un des besoins fondamentaux et cette recherche des besoins est hiérarchisée. L'individu cherche d'abord à satisfaire les besoins fondamentaux pour s'élever ensuite. Toutefois, les besoins du premier niveau sont absolus; l'accomplissement personnel n'est pas possible si, en premier lieu, les besoins physiologiques ne sont pas satisfaits. Maslow (1968) a observé que les personnes dites accomplies avaient une meilleure perception et acceptation de la réalité et de ses imperfections. En effet, elles parviennent en quelque sorte à mieux discerner les faits réels et observables plutôt que de s'en tenir à des évaluations faites à l'égard de leurs propres souhaits, leurs inquiétudes, leurs théories, leurs convictions personnelles ou au regard des croyances de leur groupe culturel, simplement parce qu'elles

⁷ Source : zenitcoachinglabauale.blogspot.com

n'éprouvent ni honte, ni anxiété. Pour générer un comportement, les besoins peuvent se manifester simultanément ou de façon successive si le besoin inférieur, par exemple, a été satisfait. Cependant, bien que cette théorie des besoins explique ce qui pousse la personne à agir, réduire ou éliminer la tension, elle n'explique pas le choix des actions entreprises et ne prédit pas le comportement (Leblanc, 2012).

Dans le cadre de la présente recherche, le concept de besoins psychologiques fondamentaux est vu sous l'angle de l'analyse de la perception des individus quant à leur formation psychologique reçue et celle souhaitée pour faire face à la complexité du métier. Le concept de besoins psychologiques fondamentaux tel que défini par Deci et Ryan (2000) contient les trois dimensions suivantes : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'affiliation sociale ou d'appartenance (Reeve, 2012). Le *besoin d'autonomie* réfère à la possibilité de faire des choix cohérents avec ses valeurs et de réguler soi-même son comportement. Un style motivant soutenant l'autonomie est alors celui qui nourrit les ressources motivationnelles internes (Reeve, 2012). Sauvé (2012) précise que l'autonomie n'est pas synonyme d'indépendance ou d'une liberté totale. L'individu peut ne pas choisir les tâches qu'il exécute, mais les exécuter quand même volontairement et avec un sentiment de liberté psychologique (Deci et Ryan, 2000).

Le *besoin de compétence* concerne le désir de s'engager dans des défis à sa mesure et d'atteindre un niveau de maîtrise et d'efficacité (Deci et Ryan, 2000). Il génère chez la personne la motivation de vouloir développer, améliorer et raffiner ses compétences ou talents personnels (Reeve, 2012). En ce qui concerne la formation psychologique des futurs maîtres, il est possible de supposer que plus les environnements satisfont les besoins de compétence des gens, plus ces derniers seront disposés à rechercher et à relever les défis optimaux leur permettant de se développer et de grandir (Reeve, 2012). Enfin, le *besoin d'affiliation sociale* implique que l'individu recherche l'attachement avec les autres. Ainsi, il cherche à ressentir de la

sécurité, de l'appartenance et de l'intimité dans ses relations avec les autres (Deci et Ryan, 2000).

Des études, dont celle de Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte et Lens (2008), ont démontré que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux permettait d'expliquer la relation entre les caractéristiques du milieu de travail et le bien-être au travail. De plus, selon Reeve (2012), les besoins psychologiques sont une donnée importante pour l'analyse du comportement motivé. Lorsque les gens vivent la satisfaction de leurs besoins psychologiques, ils reçoivent les nutriments psychologiques nécessaires pour un engagement actif, pour des expériences subjectives de vitalité (ex. passer une bonne journée) et pour un bien-être psychologique. Les personnes accomplies prennent alors un certain détachement vis-à-vis leur environnement culturel et au regard de cette présente étude sur les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire, cela signifie en quelque sorte un détachement en ce qui concerne les difficultés rencontrées dans la profession.

Il est possible de supposer que les difficultés vécues en formation des maitres puissent déjà nuire à l'accomplissement de soi et que celles vécues par les enseignants débutants puissent l'être encore plus devant la complexité du métier (besoins de sécurité : précarité, stress, manque de soutien, etc.). Cependant, selon Maslow (1968), une personne accomplie est capable d'évaluer les situations problématiques et de déterminer ses besoins à partir de faits réels et non fondés sur des idéaux. Ainsi, les lacunes de la formation des maitres, dont l'idéalisation de la profession, peuvent en quelque sorte creuser l'écart entre un besoin réel et un besoin désiré et ainsi nuire à l'accomplissement de soi.

La définition la plus répandue du besoin et qui s'applique dans le cadre de cette étude est celle qui considère le besoin comme un écart entre une situation

actuellement perçue par les futurs maitres en éducation préscolaire et enseignement primaire et une situation souhaitée par ces derniers. Le besoin représente ce qui est requis pour remédier au problème identifié et se mesure en estimant l'écart par rapport à la norme. Plus l'écart à la norme est grand, plus le besoin est important. En somme, la définition présentée par Nadeau (1988) est retenue dans cette étude, soit « le besoin est un écart entre une situation souhaitée, désirée, idéale et une situation actuelle, observée » (p.179). Ce concept ainsi défini à l'intérieur du cadre conceptuel permet d'orienter le choix de la méthodologie présentée au troisième chapitre.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce troisième chapitre explicite la méthodologie utilisée dans cette recherche, soit par l'orientation et l'opérationnalisation de cette dernière. Il est question de la méthode d'analyse de besoins, du cadre épistémologique de l'étude, de l'approche méthodologique de la recherche choisie pour la collecte des données, de l'échantillonnage privilégié ainsi que du déroulement des entretiens et des stratégies d'analyse de données qui sont retenues.

Afin de préciser la méthode d'analyse de besoins, un résumé critique de la littérature pertinente à la méthodologie est présenté. En guise de rappel, la notion de besoin de cette étude met en perspective l'écart entre une situation telle qu'elle est perçue actuellement par les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire et une situation telle qu'ils souhaitent qu'elle soit.

3.1 Résumé de la littérature pertinente à la méthodologie

L'analyse de besoins est une méthode qui permet de caractériser un besoin exprimé. En effet, selon Bureau (2000), c'est un effort systématique de réflexion, d'observation et de collecte de données (faits, opinions, attitudes) provenant de sources multiples. De plus, elle vise à déterminer et documenter les écarts entre un résultat actuel et un résultat souhaité. D'ailleurs, le besoin ne peut se concevoir sans une énonciation de ces écarts. Dans le cadre de cette étude, ces sources d'information sont représentées par les enseignants débutants et les finissants au BEPEP et cet écart se situe entre la situation perçue et la situation souhaitée.

Quelques études font l'objet de ces choix épistémologiques et méthodologiques liés à l'analyse de besoins. Ces dernières sont présentées dans le Tableau 1.

Tableau 1. Exemples de devis méthodologiques liés à l'analyse de besoins

Auteur(s)	Objet d'étude	Approche	Échantillon	Instrumentation
Millimouno (1998)	Élaboration d'un programme d'étude à partir de l'analyse de besoins des directeurs d'écoles secondaires de Guinée	inductive et déductive	Trois groupes de population : supérieurs ($N=40$), enseignants ($N=149$) et directeurs d'école ($N=227$)	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnaires d'analyse de besoins (Lapointe, 1992) validés auprès de 15 personnes - Entrevue semi-dirigée - Mise en priorité des besoins par les échelles, le choix forcé et la mise en rang
Tchimou (2000)	Élaboration de contenus mieux adaptés aux besoins de la clientèle des IFEF de Côte d'Ivoire	inductive et déductive	19 femmes ivoiriennes, intellectuelles et travailleuses	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevues selon un guide d'entretien
Seck (2002)	Élaboration d'un programme de formation continue dans une optique de promotion de la santé au Sénégal	déductive	6 experts en santé communautaire et 69 infirmiers(ères) chefs de poste de santé	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse et recension de différents documents - Groupe de discussion pour valider les énoncés - Questionnaires (quantitatif : codage, logiciel SAS; qualitatif : discussion)
Michaud (2002)	Énumération des mesures prises par l'établissement pour s'assurer que les formateurs cheminent vers l'intégration efficace du bloc-notes au postsecondaire	inductive et déductive	95 enseignants à temps plein et 6 gestionnaires	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire quantitatif (échelle cumulative) - Groupe de discussion (2 groupes d'enseignants et 1 groupe de direction) - Entrevue semi-dirigée pour clarifier certains résultats quantitatifs

Tel qu'observé dans le Tableau 1, l'objet des études vise à ce que les résultats facilitent les décisions de type planification, comme le développement et la modification de programmes éducatifs (Nadeau, 1988). De plus, les résultats obtenus

justifient l'attention accordée à certains besoins de base à partir desquels les changements dans la performance pourront être évalués (Nadeau, 1988).

Les travaux présentés dans le Tableau 1 ont pour caractéristique commune l'étude d'analyse des besoins de formation à titre de méthode de recherche. À ce chapitre, Millimouno (1998), Tchimou (2000) et Seck (2002) procèdent à l'analyse de besoins afin d'élaborer un programme spécifique de formation comparativement à Michaud (2002) qui utilise plutôt l'analyse de besoins pour évaluer les extrants du programme déjà existant. D'autre part, l'échantillon diffère d'une étude à l'autre sachant qu'en utilisant un questionnaire quantitatif, il est possible d'avoir un nombre plus élevé de participants. Tchimou (2000) en n'utilisant que la méthode qualitative ne dénombre que 19 participants relativement aux autres études où plusieurs participants forment l'échantillon, et ce, selon différentes méthodes quantitative et qualitative. De plus, cette étude se distingue par le fait de n'utiliser qu'un groupe de participants, soit les femmes ivoiriennes, alors qu'à l'égard des autres études, un à trois groupes peuvent être utilisés pour la cueillette des données. Seul Seck (2002) utilise l'approche déductive alors que dans les autres travaux, les deux méthodes déductive et inductive sont présentes.

Quoique les études présentées fassent l'objet d'une analyse de besoins, les différents instruments de collecte de données diffèrent de la présente étude sur les besoins de formation psychologique. Effectivement, cette étude repose sur la technique du groupe nominal (TGN) auprès d'un premier groupe, les enseignants débutants en insertion professionnelle, pour ensuite interroger par entrevue semi-structurée, les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire. Cette présente étude s'intéressant spécifiquement aux besoins de formation psychologique des finissants vise ainsi à définir auprès d'une première population, les enseignants débutants, des compétences psychologiques à posséder pour faire face aux réalités du métier.

Cette étude a des retombées telle la construction d'un référentiel de compétences psychologiques à partir du vécu des enseignants débutants, et ce, pour cibler celles qu'ils considèrent importantes de maîtriser pour vivre la complexité du métier. À la suite de l'analyse des résultats de la première cueillette de données, il est possible de vérifier auprès des finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire ce qui se fait présentement dans leur programme de formation au regard de ces compétences psychologiques. De façon implicite, relativement aux données obtenues auprès des enseignants débutants, il est possible de déterminer les écarts pouvant exister entre les compétences psychologiques souhaitées par les finissants au BEPEP et ce qui est réellement vécu dans le cadre de leur formation. De ces écarts, émergent alors des besoins au regard de la formation psychologique en formation des maîtres.

Les conséquences de ces écarts semblent d'ailleurs atteindre le bien-être psychologique de ces enseignants débutants qui se voient parfois contraints à abandonner la profession ne pouvant supporter les réalités et la complexité du métier. De plus, ces conséquences provoquent des frustrations au regard de la formation initiale jugée insuffisante par les enseignants débutants (Delsemme, 2004). Il y a là des besoins en formation psychologique qu'il faut définir afin d'enrichir le bagage des finissants et mieux les préparer aux exigences et réalités du métier d'enseignant (Latry, 2004; Mboma Mighiom, 1997). C'est dans cette perspective de recherche intensive qui s'intéresse à un échantillonnage plutôt restreint, mais étudié en profondeur (Deslauriers, 1991), que découle cette étude qualitative sur les besoins de formation psychologique.

3.2 Orientation épistémologique de la recherche

Cette étude se situe dans le courant qualitatif et est interprétative, car elle interprète le phénomène d'après le sens que les participants, finissants en éducation

préscolaire et enseignement primaire, confèrent à leur propre formation psychologique. Elle est exploratoire, sachant qu'elle aspire à connaître et à découvrir ce que pensent les finissants, futurs enseignants, et ce, dans le but de générer des pistes d'intervention à explorer (Savard, 2004). Cette phase exploratoire consiste en un entretien semi-directif auprès des finissants et elle évolue selon les résultats obtenus et le cheminement du chercheur. C'est par l'intermédiaire de cette interaction que le système de valeurs du participant sur l'interprétation de certaines situations et la perception que ce dernier entretient de sa propre expérience qu'il est possible de dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt. Au regard de cette étude, il s'agit de comprendre les besoins de formation psychologique qui émergent des écarts entre ce qui est souhaitable et ce qui est réellement vécu lors de la formation des maîtres. Il est alors nécessaire d'utiliser différentes approches pour y parvenir.

3.3 Approches méthodologiques

À l'égard de l'analyse de besoins, il y a un certain cadre à respecter et une certaine adaptabilité au sujet des différentes approches méthodologiques: l'*approche déductive*, l'*approche inductive* et l'*approche classique*. La différence entre ces dernières se situe en ce qui a trait au point de départ du processus utilisé pour la formulation des buts et des objectifs éducationnels (Millimouno, 1998). L'approche déductive consiste à déterminer des besoins à partir d'une recension des écrits sur les recherches déjà menées ou de toute autre connaissance concrète du terrain. Cette approche est réalisée dans le but de dresser une première liste et de vérifier auprès d'une population cible, la concordance entre les besoins définis et les besoins ciblés par les individus (Mayer et Ouellet, 1991). Les avantages de l'approche déductive sont sa validité, sa rapidité et sa simplicité. Toutefois, le fait de partir d'une liste préétablie peut représenter une faiblesse (Millimouno, 1998), car certains faits risquent d'empêcher le chercheur de constater qu'il en existe d'autres qui sont

nécessaires à la définition d'une problématique (Lapointe, 1992). L'approche déductive n'est donc pas utilisée dans cette étude pour établir ou bonifier la liste des compétences psychologiques recueillies auprès des enseignants débutants en insertion professionnelle; une approche inductive est davantage appropriée.

Seck (2002) souligne qu'« on reproche à l'approche inductive sa lenteur et sa complexité » (p.49). Cependant, l'avantage rattaché à cette approche est sa rigueur dans la cueillette des données empiriques; cette dernière est basée sur les attentes et les perceptions des participants. L'approche inductive s'appuie sur le fait que la population dans le besoin, soit les finissants, est la mieux placée pour définir ses besoins, la satisfaction de ces derniers et ainsi la situation souhaitée. Cette approche inductive exige alors l'utilisation d'autres techniques puisque les besoins ne sont plus définis au préalable pour une validation auprès de la population; ils sont dictés et définis implicitement par cette population (Mayer et Ouellet, 1991). Cette approche demande de recueillir préalablement les compétences psychologiques qui sont à maîtriser pour vivre la complexité du métier, et ce, auprès des enseignants débutants. Ce choix justifie ensuite la pertinence d'interroger les finissants pour définir ce qui est vécu réellement dans leur formation au regard de la maîtrise de ces compétences.

L'approche classique s'appuie sur des énoncés généraux et globaux de buts ou d'intentions pour développer des programmes éducationnels, lesquels sont ensuite implantés, puis évalués (Millimouno, 1998). Seck (2002) prétend que « c'est l'approche la moins recommandée sachant qu'elle ne fait pas l'objet d'une cueillette rigoureuse de données permettant de mesurer les écarts entre la situation désirée (idéale) et la situation actuelle » (p.50). L'approche classique peut parfois être utilisée par les concepteurs de programmes éducatifs, mais Millimouno (1998) souligne qu'habituellement, cette approche n'est pas accomplie à partir de données empiriques. Ses avantages se situent alors au plan de l'économie du temps, des efforts, de l'énergie et de l'argent.

Nadeau (1988) affirme qu'« il est possible que le chercheur utilise une approche mixte, et ce, en faisant usage des approches inductive et déductive » (p. 190). La présente étude sur les besoins de formation psychologique ne s'inspire pas de cette approche mixte qui combine de manière séquentielle les approches déductive et inductive. Elle s'inspire seulement de l'approche inductive, car les compétences psychologiques sont établies par les enseignants débutants en insertion professionnelle qui ont vécu cette formation et qui vivent présentement la complexité du métier d'enseignant.

Considérant qu'une analyse de besoins consiste en une analyse des écarts existant entre le statut désiré et le statut actuel, l'utilisation de cette approche inductive s'avère efficace en considérant l'approbation des enseignants débutants pour définir les compétences psychologiques. Cette approche sauvegarde ainsi l'expression directe des individus concernés, soit les enseignants débutants. Différentes phases sont alors requises dans cette démarche d'analyse de besoins.

3.4 Pré-conceptanalyse de besoins (phase I)

La première étape nommée pré-conceptanalyse de besoins (phase I) (Lapointe, 1992) implique d'abord de définir la situation problématique, les limites, l'échantillon, le choix de la collecte des données ainsi que la stratégie d'analyse des données. Cette première étape se termine par la réalisation d'un « inventaire » des compétences psychologiques à partir desquelles est conçu le questionnaire des entrevues semi-structurées. Cette phase est cruciale et se caractérise par un travail sur le terrain afin d'accumuler toutes les données susceptibles d'être récupérées par le chercheur (Lapointe, 1992). La capacité de généraliser les résultats est fonction de la profondeur et de l'exhaustivité des énoncés que constitueront les compétences psychologiques recueillies.

3.4.1 Formulation de la problématique

Dans le premier chapitre, il est question de la première étape de cette phase, soit la formulation de la problématique. En effet, le problème de recherche a été formulé sur la base d'une présentation et d'un examen du contexte actuel, et ce, en montrant que le métier d'enseignant est très complexe. Lors de la première étape d'une analyse de besoins, il convient de ne pas se limiter aux apparences externes d'une situation et à en continuer l'exploration même après en avoir relevé les faits les plus importants (Lapointe, 1992). À l'égard de la présente étude sur les besoins de formation psychologique chez les finissants au BEPEP, il convient d'identifier auprès des enseignants débutants, les réelles exigences professionnelles ressenties. Cette vérification augmente les chances de respecter davantage les caractéristiques individuelles des personnes concernées, mais surtout favorise l'acceptation des changements à apporter (Lapointe, 1992). Les enseignants débutants représentent l'ensemble de cette population touchée directement ou indirectement, car ils ont eu eux-mêmes à accomplir ce programme d'études en enseignement pour pouvoir exercer leur métier.

3.4.2 Limites

Le problème étant situé, il s'agit alors de définir les limites selon la ou les population(s) pour qui les besoins sont étudiés et le niveau hiérarchique ou de décision de l'étude. La première catégorie indique la population pour qui les besoins sont déterminés, soit pour les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire. Lapointe (1992) mentionne que « les caractéristiques les plus souvent mentionnées dans la littérature sont l'âge, l'expérience, la scolarité, le milieu géographique, le statut professionnel ainsi que le niveau socio-économique des participants » (p.117). Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive, mais la formulation de la problématique en soi demeure un bon indicateur pour déterminer les variables à

retenir dans ce type de description et donne ainsi un accès privilégié à ce terrain d'investigation.

Le niveau hiérarchique ou de décision de l'étude indique qu'à cette étape, il est essentiel de préciser à quel niveau hiérarchique l'étude sera menée puisque de cette décision dépendra le niveau de généralité des fins produites par cette étude de besoins. De ces trois niveaux politique, programme ou cours, cette étude sur les besoins de formation psychologique des finissants concerne le programme du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP). Dans les premiers chapitres de cette thèse, le point de départ concerne les buts poursuivis par ce programme au préscolaire/primaire, mais également les lacunes qui en ressortent en ce qui concerne la formation psychologique. Il importe alors de sonder directement la population visée dans ce programme de formation, soit les finissants. Cependant, pour cibler les besoins de formation psychologique, il faut faire ressortir les écarts. À statut précaire, les enseignants en insertion professionnelle vivant leurs premières années d'expérience en enseignement sont des sources fiables pour cibler les compétences psychologiques à maîtriser pour vivre la complexité du métier.

3.4.3 Constitution de l'échantillon

Pour établir une liste des compétences psychologiques répondant au problème posé, cette enquête implique d'abord les enseignants débutants. Cette population est en mesure d'identifier concrètement les compétences psychologiques à maîtriser en formation des maitres. En effet, Nadot (2003) souligne que le discours des enseignants débutants porte souvent sur des événements de leur vie professionnelle en lien avec une formation qui ne les a pas préparés à éviter les sentiments liés à la complexité du métier, soit l'inattendu, l'incompétence et l'impuissance. Elle ajoute que l'écart entre une pratique attendue et une pratique vécue est souvent exprimé par les enseignants, ce qui appuie la pertinence de les interroger sur les compétences

psychologiques à développer en formation des maîtres pour ensuite soumettre celles-ci au regard des finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire.

La constitution de cet échantillon vise à rejoindre les personnes disponibles et à interroger uniquement les personnes qui ont manifesté leur intérêt à participer au projet de recherche. Une première approche est d'abord faite auprès de plusieurs enseignants en insertion professionnelle ayant terminé leur formation entre 2006 et 2011 à l'Université Laval (UL) ou l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). La technique non-probabiliste dite « boule de neige » a été utilisée sachant que l'échantillon a été constitué en demandant à ces enseignants débutants de fournir des noms d'individus pouvant faire partie de l'échantillon. Des enseignants de ces mêmes cohortes, qui ont cependant réalisé leurs études à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), ont alors manifesté leur intérêt pour cette étude. Un groupe de 12 participants a donc accepté l'invitation, mais six se sont présentés à la rencontre (TGN).

3.4.4 Participants à l'étude

Les participants choisis doivent pouvoir fournir toutes les sources d'informations possibles afin d'élaborer une liste des compétences psychologiques. À l'égard de cette présente étude, les enseignants débutants sont une source fiable sachant qu'ils ont eux-mêmes vécu cette formation et qu'ils vivent présentement les lacunes qui en découlent. L'enquête de Ouellet (2007) auprès d'enseignants débutants des écoles primaires et secondaires afin de mieux connaître ce que le personnel enseignant vit et perçoit dans son environnement a d'ailleurs révélé que la formation universitaire ne semble pas préparer adéquatement le personnel enseignant à ce travail intense. Il est alors nécessaire d'effectuer cette cueillette de données auprès de ces enseignants débutants sachant que la littérature à elle seule ne permet pas au chercheur de recueillir autant d'indices précieux.

Dans la littérature, Belzile (2008) souligne que les enseignants débutants sont conscients de l'importance de se préoccuper de leur personne, mais que la formation des maitres néglige ce travail sur soi. Elle est plutôt consacrée à l'urgence de l'apprentissage du métier. Calin (2011) soutient que l'essence de la formation psychologique repose sur cette compétence de maîtriser ses émotions, ses attitudes et ses comportements. De plus, la littérature présentée dans le cadre de la problématique et du cadre conceptuel de cette étude a démontré que les étudiants ont de la difficulté à développer des liens entre théorie et pratique (Vallerand, 2008; Gervais, 1999), à établir des liens entre représentations et actions (Legendre, 1998), à réfléchir sur le fait qu'ils jouent un rôle essentiel dans la dynamique de la classe et dans son organisation ou à s'appuyer sur les apports de leurs connaissances antérieures. Ils s'appuient souvent sur des modèles d'enseignants qu'ils ont déjà côtoyés (Riopel, 2006). La difficulté d'établir des liens entre la formation des maitres et ce qui est réellement vécu lors de l'entrée dans la profession enseignante montre alors l'importance de s'intéresser aux compétences psychologiques. En effet, les informations recueillies chez les enseignants débutants ne sont pas isolées, mais reliées à des études antérieures, ce qui augmente l'exhaustivité et la validité de la liste des compétences psychologiques (Lapointe, 1992).

Cette analyse présente donc un échantillon de six enseignants débutants ayant étudié dans l'une des universités du Québec provenant des régions administratives de la Capitale-Nationale (03), de Chaudière-Appalaches (12) et du Saguenay-Lac-St-Jean (02). Une certaine hétérogénéité des participants est conservée sachant qu'ils ont eu une formation semblable offerte par les institutions universitaires visées par ces régions. Ces enseignants débutants détiennent un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) et sont en emploi au maximum depuis 7 ans. Ils doivent être de statut précaire et œuvrer dans le domaine comme suppléant occasionnel. Ils vivent ainsi concrètement la complexité du métier évoquée dans la problématique de cette étude. Ils ne doivent pas détenir ou avoir détenu un contrat

représentant plus de 70 % de tâche deux années de suite, ce qui est plutôt considéré comme étant un travail à temps plein. Le Tableau 2 dresse un portrait sommaire des répondants de l'étude.

Tableau 2. Description des données démographiques des répondants

	Âge	Lieu de la formation	Précarité	Nombre d'années d'expérience	Secteur d'intervention ¹
Répondant 01	28	Université du Québec à Rimouski (Lévis)	68 %	6	Commission scolaire Côte-du-Sud
Répondant 02	31	Université du Québec à Rimouski (Lévis)	50 %	7	Commission scolaire des Découvreurs
Répondant 03	24	Université Laval	0 %	2	Commission scolaire des Découvreurs
Répondant 04	34	Université du Québec à Chicoutimi	46 %	5	Commission scolaire des Découvreurs
Répondant 05	25	Université du Québec à Rimouski (Lévis)	70 %	1	Commission scolaire de Montréal
Répondant 06	28	Université Laval	70 %	6	Commission scolaire de la Capitale

Bien que le nombre d'enseignants débutants ayant participé à la technique du groupe nominal (TGN) puisse paraître « faible » ($N=6$), il est tout de même possible de recueillir des points de vue diversifiés et contrastés. Lapointe (1992) souligne d'ailleurs que « bien qu'il arrive fréquemment d'utiliser la TGN avec des groupes allant jusqu'à quinze participants, le nombre de participants que doit posséder ce genre de groupe se situe entre cinq et neuf » (p.153). Dans le cadre de cette recherche, ce nombre a motivé le choix de la technique de collecte de données.

3.4.5 Critères de choix de techniques de collecte de données

Selon Lapointe (1992), quatre phases (conception, préparation, accueil, cueillette des données) sont associées à cette technique dont deux sont préalables et

les deux autres sont associées à la conduite proprement dite. Les phases préalables à la TGN visent à déterminer le choix des participants. Il faut alors mentionner que l'intérêt et la motivation étaient très élevés puisque les enseignants débutants sont directement concernés par les problèmes traités. De fait, il n'existe pas de critères objectifs à appliquer, mais il a fallu tout de même considérer la nature du problème traité, la production d'idées exhaustives et diversifiées ou encore l'aptitude des participants à fournir des connaissances sur la formation étudiée. Chacune des phases de la technique du groupe nominal est décrite selon les phases de *conception*, *préparation*, *accueil* et *cueillette des données*.

Phase de conception

Cette phase a pour but de préparer, de préexpérimenter et de valider auprès d'experts, la question « nominale » qui est posée au groupe. On y définit le niveau de généralité des réponses et, si nécessaire, la procédure de votation qui sera utilisée pour déterminer l'importance relative qu'ils accordent aux différentes propositions générées par les membres du groupe. Une des difficultés majeures rencontrées est la préparation d'une question capable de favoriser la production d'idées ou de propositions ayant un niveau de généralité ou de spécificité à peu près équivalent (Lapointe, 1992). Ainsi, des formulations différentes de la question ont été préparées afin de procéder à des essais pilotes sur des individus représentatifs du groupe, soit d'autres enseignants en insertion professionnelle. Il a fallu, entre autres, ajouter à la question initiale « Énumérez les compétences psychologiques qui devraient être développées » et ajouter à la suite d'une deuxième expérimentation « L'étudiant devrait être capable de », car les essais permettaient de constater que les enseignants avaient de la difficulté à se représenter la « manière » de répondre à la question.

Ces essais permettent donc de retenir la question la plus appropriée (Ouellet, 1985). Dans le cadre de cette étude sur les besoins de formation psychologique des

finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire, la question retenue est la suivante :

« À la suite de vos études en éducation préscolaire et enseignement primaire et à votre récente expérience professionnelle en milieu scolaire à titre de suppléant, quelles compétences relatives à la formation psychologique devrait développer un étudiant en cours de formation pour répondre à la complexité du métier d'enseignant, « milieu » où vous œuvrez? »

Énumérez les compétences psychologiques qui devraient être développées. L'étudiant devrait être capable de : .

Tel que prévu, il a fallu rassurer les participants quant à la définition du concept de formation psychologique afin que ce dernier soit bien compris. Toutefois, pour ne pas favoriser la production d'idées dans une direction donnée (Lapointe, 1992), les participants ont défini eux-mêmes la formation psychologique comme étant des compétences acquises en formation universitaire pour être prêts psychologiquement et émotivement à affronter différentes sphères du métier qui ne sont pas seulement liées aux interventions avec les élèves.

Phase de préparation

Il s'agit de la phase associée à l'aménagement de l'endroit où s'est déroulée la technique. De façon à favoriser une participation maximale de la part des membres du groupe, les tables de travail sont disposées en demi-cercle dont l'ouverture est orientée vers un grand tableau sur lequel les idées des participants sont inscrites (Ouellet, 1985). De plus, dans cette phase, tout le matériel prévu est inventorié, puis assemblé pour mener à bien cette rencontre. Tel que proposé par Lapointe (1992), le matériel suivant est préparé, soit un grand tableau blanc, des crayons feutres pour inscrire tous les énoncés ainsi qu'un dossier contenant un stylo et des feuilles

(question nominale, formulaire de consentement, fiches pour identifier les neuf énoncés choisis).

Phase d'accueil

Elle a pour objectif d'accueillir les enseignants débutants en insertion professionnelle, puis de montrer l'importance du rôle qu'ils ont à jouer ainsi que l'utilité de leur contribution. À cette étape, les participants de cette recherche sur les besoins de formation psychologique sont remerciés de l'intérêt porté à cette dernière. De plus, les objectifs et le déroulement de la technique du groupe nominal leur sont présentés. Il faut également évoquer que cette démarche (TGN) génère une liste des compétences psychologiques qui sont par la suite exposées aux finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire. C'est aussi à ce moment qu'il est important d'insister sur le style d'animation. En effet, Lapointe (1992) affirme que « l'animateur doit constamment orienter les efforts des participants vers l'accomplissement de la tâche en s'assurant que les objectifs propres à chaque étape soient bien compris » (p.156). Dans le cadre de cette recherche, le chercheur ayant ce rôle d'animateur a procédé de cette façon en s'assurant que les étapes étaient bien respectées lors de la cueillette des données.

Phase de cueillette des données

Cette phase s'avère très importante puisque c'est en passant par les six étapes qui la constituent que sont recueillies les données permettant de déterminer les réponses à la question nominale. Lors de la première étape, l'animateur distribue une feuille sur laquelle se trouve la question nominale et quelques minutes sont accordées à la clarification de cette dernière afin que chacun en ait la même compréhension. Les participants sont ensuite invités à émettre le plus de propositions possibles par écrit. Il est précisé à ces derniers que les propositions doivent être claires, précises, mais

surtout ne contenir qu'une seule idée à la fois (Ouellet, 1985). Cette étape se déroule en silence et dure environ 12 minutes. L'objectif de cette étape est de produire dans les meilleures conditions et délais possibles une banque d'idées exhaustive et représentative des individus consultés (Lapointe, 1992).

À la deuxième étape, il faut recueillir les idées produites par les participants de façon à ce que ces dernières soient exposées devant le groupe. Chacun leur tour, les participants sont invités à soumettre une idée jusqu'à ce qu'ils épuisent leurs idées (Lavoie, 2006). Ces propositions sont inscrites et numérotées au tableau, comme elles sont formulées par le participant. À ce stade, les échanges ne sont pas permis, mais une fois terminée, cette liste sert à la prise de décisions en groupe.

À la troisième étape, l'animateur s'assure que le sens de chacun des 37 énoncés recueillis soit bien clair pour les participants. Le rôle de l'animateur est d'ainsi permettre à chacun des participants d'expliquer la logique de sa proposition lorsque cette dernière peut paraître confuse ou floue pour certains membres du groupe (Lavoie, 2006). Or, il a fallu rappeler au groupe que l'argumentation n'est pas possible à cette étape, car la liste d'énoncés devient davantage exclusive (Ouellet, 1985). Les avantages liés à cette étape sont donc d'éviter que les discussions s'orientent sur certaines idées, d'offrir la possibilité d'aboutir à une compréhension ou encore de laisser les participants expliquer leurs propositions.

Lors de la quatrième étape, les membres votent pour établir l'importance qu'ils accordent à chacune des propositions. Ils reçoivent neuf fiches cartonnées. Ce nombre est lié au total des 37 énoncés recueillis lors de la deuxième étape et suit les suggestions de Lapointe (1992) sur le nombre de fiches requises. Ces suggestions sont présentées dans le Tableau 3.

Tableau 3. Nombre de fiches requises pour le vote préliminaire

Nombre de fiches	Nombre d'énoncés
5	12 ou moins
6	13 à 15
7	16 à 18
8	19 à 21
9	22 et plus

Le participant doit inscrire le choix d'un énoncé au centre de la fiche, inscrire le numéro associé à cet énoncé à gauche, mais surtout indiquer le nombre de points accordés à cet énoncé à droite de cette même fiche. Un point est la cote étant la moins élevée alors que neuf points est celle la plus haute. Une fois cette étape réalisée, les fiches sont ramassées, mais surtout mélangées pour assurer l'anonymat des participants. Ensuite, les résultats sont indiqués au tableau, mais sachant que la satisfaction du groupe est fonction de la justesse du vote, la technique du groupe nominal peut s'arrêter à cette étape. En effet, une cinquième étape peut permettre d'ouvrir la discussion sur les propositions qui en sont à l'origine (Lapointe, 1992), alors qu'une sixième étape permet un vote final afin de se prononcer une dernière fois sur l'importance accordée aux énoncés; ce ne fut pas nécessaire de réaliser ces étapes dans le cadre de cette étude.

En somme, les avantages reliés à la TGN sont qu'elle prévoit, entre autres, l'utilisation de procédures structurées permettant aux membres du groupe de s'en tenir au sujet traité, de s'exprimer en toute liberté, de générer un plus grand nombre de propositions et d'obtenir des résultats rapidement. Lapointe (1992) souligne qu'« elle favorise aussi la participation d'un nombre intéressant d'individus, diminue le taux d'émotivité en dépersonnalisant le débat, minimise les influences conformistes autour des idées émises, évite d'orienter les discussions autour d'un modèle unique, favorise l'exploration de solutions objectives, diminue la variabilité des réponses et intègre un procédé permettant la distribution des propositions par ordre de priorité »

(p.164). L'analyse de contenu permet alors de faciliter l'analyse de ces propositions, soit l'analyse des compétences psychologiques répertoriées par les enseignants débutants.

3.4.6 Stratégie d'analyse des données de la TGN

Cette démarche de type « analyse de contenu », suivie d'une démarche interprétative afin de comprendre certaines finalités liées au phénomène, fait l'objet de cette étude sur les besoins de formation psychologique des finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire. En effet, tel que rapporté par L'Écuyer (1990), l'analyse de contenu est une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié permettant le recours à une première validation des catégories et des codes choisis sur un petit échantillon. De plus, l'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des discours extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction ainsi que l'inférence (Wanlin, 2007).

Afin de comptabiliser les données brutes à un premier niveau et ensuite de les classer, deux stratégies de l'analyse de contenu, *l'analyse quantitative* et *l'analyse par codification et catégorisation*, sont utilisées pour analyser les données recueillies lors de la phase de pré-conceptanalyse chez le groupe ayant participé à la technique du groupe nominal. La première stratégie de l'analyse quantitative s'obtient par une méthode statistique dite descriptive (Bardin, 2007). Une liste des compétences est donc dressée selon la fréquence et le nombre de points obtenus. Ensuite, des mesures de dispersion (moyenne et écart-type) sont calculées dans le but d'obtenir une objectivité des compétences émises par le groupe des enseignants en insertion professionnelle lors de la technique du groupe nominal⁸.

⁸ Les résultats de l'analyse quantitative sont présentés au quatrième chapitre (Tableau 5).

Ensuite, il convient de rappeler qu'une première lecture est réalisée pour faire connaissance avec les documents à analyser en laissant venir à soi les impressions et certaines orientations (Wanlin, 2007). Afin de bien saisir le message, il s'agit de lire et relire les résultats de la TGN, soit les différentes compétences psychologiques répertoriées par les enseignants débutants. À la suite de chacun des épisodes d'observation, il faut identifier le thème qu'il reflète et regrouper les thèmes proches ou semblables. Il s'agit toujours de rassembler ou de recueillir un corpus d'informations concernant l'objet d'étude (Wanlin, 2007), soit celles liées aux besoins de formation psychologique au regard de la complexité du métier d'enseignant. Ensuite, selon Wanlin (2007), il est nécessaire de les trier selon qu'ils y appartiennent ou non, de fouiller leur contenu selon leurs ressemblances thématiques, de rassembler ces éléments dans des classes conceptuelles, d'étudier les relations existant entre ces éléments et de donner une description compréhensive de l'objet d'étude. À titre d'exemple, une compétence telle « Gérer ses émotions devant un parent agressif » répertoriée par les enseignants débutants, est liée à une réalité présentée dans le cadre de la problématique de cette étude en plus d'être liée aux émotions, concept important en formation psychologique.

La codification et la catégorisation des compétences énoncées par le groupe de participants (enseignants débutants), a pour but de classer ces dernières en les regroupant par genre (analogie) selon des critères préalablement définis (Bardin, 2007)⁹. L'opération de catégorisation consiste en l'élaboration ou en l'application d'une grille de catégories, c'est-à-dire des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique, et en la classification des données du corpus dans celles-ci (Bardin, 2007). Il s'agit de la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie)

⁹ Les résultats de la codification et de la catégorisation sont présentés au quatrième chapitre (Tableau 7).

d'après des critères définis afin de fournir, par condensation, une représentation simplifiée des données brutes (Bardin, 2007). Au regard de cette étude sur les besoins de formation psychologique des futurs maîtres, la définition des catégories se fait selon une formule mixte où une partie des catégories est dérivée d'une théorie, alors qu'une autre partie est induite en cours d'analyse (Mayer et Ouellet, 1991). Les catégories sont considérées « bonnes » si les compétences psychologiques nécessaires à l'élaboration du questionnaire d'entrevue, issues de cette phase de pré-conceptanalyse, respectent certains critères qui en garantissent la validité (Lapointe, 1992). En analyse de contenu, l'inférence est un type d'interprétation contrôlée lors de laquelle on accomplit une opération logique et où l'on en tire une ou plusieurs propositions (en l'occurrence les données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) ainsi qu'une ou des conséquences qui en résultent nécessairement (Wanlin, 2007). Il s'agit de justifier la validité de ce que l'on avance à propos de l'objet étudié.

Sept critères sont ainsi proposés : l'univocité, l'uniformité du niveau de la généralité, le recoupement, la monoconceptualité, l'indépendance des propositions, la congruence et l'exhaustivité. Les compétences psychologiques répertoriées lors de la technique du groupe nominal effectuée auprès des enseignants en insertion professionnelle ont donc été soumises à l'évaluation des différents critères de validité.

De prime abord, le critère d'*univocité* renvoie au fait d'éviter qu'un même énoncé soit interprété différemment. Il faut veiller à ce que les propositions incluses dans la liste soient formulées de manière à être interprétées par tous les enseignants de la même façon (Lapointe, 1992). Chacune des propositions est relue par l'animateur qui s'assure de la compréhension de chacune d'entre elles. Il a d'ailleurs fallu l'ajout d'exemples de la part des enseignants pour contribuer à la clarté d'un énoncé. À titre d'exemple, un enseignant ayant mentionné « Faire abstraction de ses préjugés » a dû spécifier qu'il s'agissait de faire abstraction de ses préjugés devant

des élèves et des enseignants qui n'avaient pas les mêmes valeurs ou encore la même religion que lui.

Le critère d'*uniformité du niveau de généralité* exige qu'une proposition soit décomposée en un ensemble de propositions plus spécifiques ou que plusieurs énoncés spécifiques soient traduits en des propositions plus générales (Lapointe, 1992). Lors de la lecture de chacune des compétences répertoriées par les enseignants en insertion professionnelle, certains de ces énoncés incluaient plusieurs propositions. Les propositions « Gérer ses émotions devant un parent agressif » et « Gérer ses émotions devant la compétition entre les différents suppléants » ont été longuement discutées sachant qu'au départ elles sont incluses dans une proposition très générale, soit « Gérer ses émotions devant les autres ».

L'étape liée au critère du *recoupement* s'effectue en vérifiant s'il n'y avait pas parmi les compétences psychologiques inventoriées certaines qui se répètent ou se recoupent. Il est donc nécessaire de fusionner, de séparer ou même de supprimer des énoncés, et ce, pour respecter ce critère. Plusieurs énoncés ont été supprimés sachant qu'ils étaient tout simplement identiques. C'est d'ailleurs le cas pour la proposition « Apprendre à se faire confiance » sachant qu'elle est mentionnée à plusieurs reprises par les enseignants.

Le critère de *monoconceptualité* exige que chaque énoncé couvre une seule idée, un seul concept, soit une seule compétence à la fois. D'abord, il est recommandé aux participants d'utiliser un seul verbe et un seul complément par compétence. La compétence « Passer par-dessus sa timidité lorsqu'on a un problème et aller chercher de l'aide au besoin » a fait l'objet de ce critère sachant qu'elle contient deux idées à la fois.

L'*indépendance des propositions* est le critère qui repose sur la comparaison d'au moins deux propositions (deux compétences) et suppose qu'elles soient indépendantes les unes des autres. Ce critère est d'abord respecté à l'égard de la comparaison des compétences « Connaitre la situation de précarité en début de profession » et « Accepter de vivre la réalité de suppléance avant de débiter ». En effet, certains enseignants sont d'avis qu'elles sont semblables. Cependant, un enseignant vient spécifier la différence en soulignant que l'on doit d'abord connaître les conditions de précarité dans leur ensemble, et ce, dès la formation universitaire pour être en mesure de se préparer psychologiquement. D'autre part, il a ajouté qu'il s'agit d'une autre compétence que d'accepter réellement cette réalité de suppléance avant de débiter dans la profession. Un autre enseignant précise alors que l'on peut connaître une situation, mais qu'encore faut-il l'accepter.

Le critère de *congruence* nécessite de vérifier si les compétences sont de l'ordre des compétences psychologiques. Il faut donc préciser certaines compétences évoquées par les participants de la TGN afin de s'assurer qu'elles sont en concordance avec la définition choisie à l'égard de cette présente étude, soit celle qui définit la compétence comme étant la capacité d'action qui repose sur un ensemble de connaissances appropriées et l'habileté de pouvoir les utiliser en temps approprié pour cerner un problème à résoudre (Perrenoud, 2008). Relativement aux compétences psychologiques, il s'agit de l'ensemble des savoirs, habiletés qui permettent de traiter des faits ou événements psychologiques, qu'ils soient considérés en eux-mêmes, chez soi et chez les autres, dans les interactions ou dans le cadre d'institutions pour surmonter les problèmes de la vie quotidienne (Oléron, 1981). À titre d'exemple, la compétence « Accepter que la tâche d'enseigner ne représente que 50 % (beaucoup d'autres responsabilités) » a été retenue sachant qu'elle était prise sous un angle psychologique, soit dans la mesure où le futur maître, dès sa formation universitaire, se doit de développer sa capacité à effectuer beaucoup d'autres responsabilités qui vont au-delà de l'acte d'enseigner. En effet, lors d'une situation

complexe, l'enseignant doit se servir de ses ressources et de sa capacité de les mobiliser dans des actions pertinentes selon le contexte (Le Boterf, 2000).

L'*exhaustivité* est le critère qui permet de vérifier si les compétences épuisent le sujet, le domaine ou le secteur couvert par l'étude. À la lumière des compétences psychologiques exposées par les participants de la TGN, les lacunes dans la formation des maîtres et la complexité du métier d'enseignant sont sans aucun doute soulignées par ces derniers. De plus, l'analyse de contenu réalisée dans le cadre de cette étude permet le respect de ce critère d'exhaustivité, et ce, en présentant la classification des propositions et ainsi la stratégie d'analyse des données de la technique du groupe nominal effectuée auprès des enseignants en insertion professionnelle.

Finalement, il est important d'insister sur le fait que l'objectif de cette étape n'est pas de juger de la pertinence ou de l'importance relative des compétences psychologiques recueillies auprès des enseignants débutants, mais bien de s'assurer qu'elles respectent les sept critères énoncés et définis antérieurement (Lapointe, 1992). Tel que le souligne L'Écuyer (1990), afin de démontrer la rigueur, la fiabilité et la validité de l'approche utilisée, l'analyse catégorielle a été soumise à deux enseignants en éducation préscolaire et enseignement primaire ainsi qu'à deux professeurs d'université expérimentés en analyse de contenu pour vérifier le degré de concordance avec cette présente analyse de données. Le résultat obtenu est de 92 % de concordance. Les catégories ainsi créées à partir des résultats obtenus sont au nombre de quatre, soit connaissance de soi, compétences d'intervention, gestion des émotions et connaissances liées à la réalité de l'insertion professionnelle.

Connaissance de soi

Cette catégorie fait référence aux perspectives et aux croyances que l'enseignant a de lui-même, ainsi qu'aux attitudes de ce dernier. À titre d'exemple,

Duclos (2010) évoque différentes manifestations telles que la capacité de l'individu à reconnaître ses habiletés ou ses difficultés physiques, intellectuelles, relationnelles, créatrices ou encore, à reconnaître ce qui le différencie des autres. Cette connaissance de soi s'avère essentielle pour faire face à la complexité du métier d'enseignant, mais également pour faire abstraction des valeurs propres à l'enseignant. La motivation d'aller chercher de l'aide au besoin est aussi liée à cette compétence.

Compétences d'intervention

Cette catégorie se réfère aux compétences à développer pour intervenir de façon raisonnée en tant que professionnel. Il s'agit d'évaluer une situation, les solutions disponibles, mais aussi la mise en œuvre de la solution adoptée. L'intervention s'avère alors une action réfléchie et réflexive. Dans le cadre d'un métier relationnel, intervenir c'est poser, entre autres, une action en vue de changer quelque chose chez quelqu'un, en vue de résoudre un problème chez autrui (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002). L'enseignant se doit aussi de connaître le fonctionnement scolaire dans son ensemble, et ce, pour s'approprier les différentes interventions à appliquer au regard des réalités de la complexité du métier.

Gestion des émotions

Cette catégorie fait référence à la capacité de tenir compte des sentiments éprouvés par les personnes impliquées dans le métier (enseignants, élèves, parents, direction, etc.) en tentant de les orienter dans un sens qui permet la bonne réalisation d'une situation et de modifier ses propres émotions afin de les rendre compatibles avec le travail à réaliser (Dussuet, 2011). Selon Salovey et Mayer (1990), il s'agit, notamment, de reconnaître les émotions des autres, mais aussi ses propres émotions, et ce, en étant capable de les analyser, de les maîtriser, de les mettre au service d'un but.

Connaissances liées à la réalité de l'insertion professionnelle

Cette catégorie se réfère à la compétence de s'approprier les connaissances liées à la réalité du métier d'enseignant. L'enseignant s'informe sur les conditions, les droits et les tâches liées à la profession, le milieu de vie et le bagage culturel des élèves, etc. Cette connaissance est nécessaire pour favoriser son intégration. De plus, elle se manifeste par un empressement à déployer des efforts considérables pour le compte de la profession ou de l'organisation scolaire et par l'expression du désir d'y maintenir son appartenance. Il s'agit ainsi d'activités constantes à l'intérieur de situations variées, persistant dans le temps (Duchesne, 2004).

Enfin, les résultats obtenus permettent de définir un ordre de priorités des compétences psychologiques à posséder pour vivre la complexité du métier d'enseignant. Or, le but était principalement de générer des catégories qui serviraient à l'élaboration de la grille d'entrevue soumise au deuxième groupe, les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire. Au regard de cette présente étude, il est à préciser qu'il n'y a aucun rapport d'opposition entre analyse qualitative et quantitative, car tel que rapporté par L'Écuyer (1990), les deux types d'analyse peuvent être complémentaires. Cependant, la généralisation des résultats n'étant pas visée, l'analyse quantitative n'est pas privilégiée lors de la seconde cueillette des données qui constitue la deuxième phase, soit la conceptanalyse de besoins (phase II).

3.5 Phase conceptanalyse de besoins (phase II)

Cette phase se déroule selon un guide d'entrevue administré auprès d'un échantillon de 11 finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire afin de connaître la portée actuelle des programmes de formation au regard des compétences psychologiques ciblées par les enseignants en insertion professionnelle lors de la

première collecte de données, soit lors de la phase de pré-conceptanalyse. Cette deuxième phase, la conceptanalyse de besoins (Lapointe, 1992), repose alors sur la cueillette des données, la constitution de l'échantillon, les participants de l'étude, le déroulement des entretiens ainsi que le traitement et l'analyse des données.

3.5.1 Cueillette des données

Afin de conserver la profondeur et la rigueur du paradigme de l'analyse qualitative, l'entrevue est sélectionnée comme principal instrument de collecte de données de la recherche sachant qu'elle permet d'aborder, entre autres, une liste de compétences préétablies, de formuler des questions à partir de ces dernières et de les appliquer selon un ordre choisi. Dans le cadre de cette étude, les questions sont formulées d'après les catégories créées à partir des résultats obtenus lors de la première collecte de données recueillies auprès des enseignants débutants. Quatre catégories de questions s'y retrouvent, soit des questions au regard de la connaissance de soi, des compétences d'intervention, de la gestion des émotions et des connaissances liées à la réalité de l'insertion professionnelle.

L'entrevue semi-structurée est couramment utilisée dans le domaine des sciences humaines et révèle, par le discours, des réflexions riches et nuancées. Elle donne ainsi accès au sens que la personne attribue à ses comportements, ses décisions et aux différents événements reliés à son existence. Dans cette étude, elle permet aux finissants de donner sens à leur expérience (Savoie-Zajc, 2004). Puisqu'il s'agit d'une étude qui implique des composantes subjectives chez l'être humain, cet instrument permet au chercheur de rendre compte non seulement des discours et des intentions du chercheur, mais également des valeurs et des conceptions (Tremblay, 2006). Selon Deslauriers (1991), le but de l'entrevue semi-structurée est alors de savoir ce que la personne pense en apprenant des choses qu'on ne peut observer directement comme les sentiments, les idées ou les intentions.

Le chercheur dispose d'un guide d'entrevue regroupant l'ensemble des thèmes ou des points à examiner et il lui appartient de juger du moment le plus opportun pour passer à une séquence de questions (Nzabonakura, 1996). Ce type d'entrevue se caractérise ainsi par une combinaison de questions ouvertes prédirigées, mais également par des questions secondaires qui sont improvisées au rythme du déroulement de l'entretien. Eu égard à cette recherche, le chercheur procède ainsi de manière intuitive en s'ajustant au contexte selon l'aisance des participants de l'étude et la difficulté des thèmes abordés.

À la suite de la technique du groupe nominal effectuée pour la collecte des données auprès des enseignants débutants, la démarche d'analyse de contenu a permis de générer quatre catégories liées aux compétences psychologiques qui ont servi à l'élaboration de cette grille d'entrevue. Il est important de souligner que lors des entrevues semi-structurées effectuées auprès du deuxième groupe, les finissants sont invités à « discuter » de l'importance et de la maîtrise de ces compétences psychologiques déterminées par les enseignants débutants. À titre d'exemple, le participant doit répondre à un type de question tel que :

« Quelles compétences auriez-vous souhaité développer pour apprendre à gérer vos émotions et de quelles façons auriez-vous pu les développer? »

Le recours à l'entrevue semi-structurée comme choix méthodologique exige d'abord l'élaboration d'une pré-expérimentation afin de connaître le temps nécessaire à l'entrevue, d'identifier les questions ambiguës et répétitives et de cerner la compréhension et la pertinence de ces dernières. Cette pré-expérimentation a été effectuée auprès de deux finissants au BEPEP. Par rapport à l'élaboration et à la formulation des questions, quelques redondances ont pu être constatées et des modifications facilitent alors la compréhension. Ainsi, à la lumière de la question

mentionnée précédemment, le fait d'ajouter « de quelles façons » permet au chercheur d'en apprendre davantage sur la façon de développer ces compétences.

Comme la plupart des instruments de collecte de données, l'entrevue semi-structurée comporte des avantages et des inconvénients. Il semble que l'utilisation de ce type d'instrument se distingue par sa flexibilité, mais surtout par sa profondeur. En effet, les interventions réalisées, étant principalement de soumettre des questions ouvertes et des demandes d'éclaircissement, permettent aux participants de l'étude de s'exprimer librement sur un sujet particulier. Elles permettent également d'avoir directement accès à la pensée des participants et de valider auprès d'eux la compréhension du sens de leurs réponses (Tremblay, 2006).

Sachant que la recherche qualitative est intensive et que l'entrevue semi-structurée (instrument retenu) se doit d'être congruente aux objectifs de la recherche qui sont de (a) Déterminer les écarts entre la formation psychologique reçue et celle souhaitée par les futurs maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire et (b) Cibler, décrire et analyser les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire à partir de ces écarts, il convient de recueillir des informations auprès de personnes représentatives du milieu et du contexte de l'étude (Brahimi, 2001), ce qui constitue le deuxième échantillon de la recherche.

3.5.2 Constitution du deuxième échantillon

La constitution de l'échantillon s'avère une opération de base de la recherche en sciences sociales. Le choix d'une méthode et d'une technique concerne principalement la sélection des participants à l'étude scientifique (Belzile, 2008). L'échantillonnage permet au chercheur de prélever un nombre suffisant de cas pour informer sur l'ensemble de la population ciblée (Deslauriers, 1991). En recherche

qualitative, il s'agit d'un échantillon non probabiliste contrairement à la recherche quantitative qui repose sur un échantillon découlant en quelque sorte du hasard. Deslauriers (1991) affirme que « l'échantillon non probabiliste cherche alors à reproduire le plus fidèlement la population globale, en tenant compte des caractéristiques de cette dernière » (p.57). À l'égard de cette recherche qualitative et interprétative du sens que les finissants attribuent à leur formation psychologique en formation des maîtres, il importe de sélectionner, pour le temps de l'étude, des personnes qui partagent certaines caractéristiques (Savoie-Zajc, 2004). Pour ce faire, un ensemble de critères sont dégagés du cadre théorique.

Puisque cette recherche repose sur une démarche qualitative, l'échantillonnage privilégié est dit intentionnel. En effet, l'échantillon de cas typiques choisis fournit des renseignements à partir de quelques cas représentatifs de l'ensemble. Une première approche est ainsi faite auprès des groupes de finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire de la cohorte 2008-2012 de l'UQAR. L'un des professeurs assigné au cours *Stage IV: prise en charge de la classe (STG-402-10)* accepte que le projet soit présenté à ces stagiaires. Il s'agit alors de former un groupe d'environ 10 à 15 participants.

3.5.3 Participants à l'étude

L'objectif de cette sous-étape est de déterminer et de décrire la ou les population(s) auprès de qui les informations sont recueillies pour cibler les besoins de formation psychologique. Il est alors nécessaire de déterminer les agents engagés ayant les compétences pour cerner les besoins du système retenu (Lapointe, 1992). À l'égard de cette étude, les finissants répondent à ces critères sachant qu'ils sont eux-mêmes engagés dans cette formation. Il est important de distinguer ce groupe de celui impliqué dans l'élaboration de la liste de compétences psychologiques, soit les enseignants débutants en insertion professionnelle. Effectivement, l'objectif de cette

consultation auprès de ces deux groupes est double. D'abord, il s'agit de recueillir des informations sur les compétences psychologiques que doit posséder un groupe après avoir terminé un programme de formation pour mieux « vivre » la complexité du métier d'enseignant. Il est donc important de consulter les enseignants débutants, clientèle ayant déjà suivi le programme de formation. L'autre niveau de consultation est plutôt stratégique sachant qu'il a pour objet de solliciter la participation des finissants pour déterminer les compétences actuellement développées en formation des maîtres et celles souhaitées. Ces écarts permettront de déterminer des besoins de formation psychologique.

La pertinence théorique à l'égard de cette étude s'avère ainsi importante dans le choix et la sélection des participants. En effet, tel que mentionné par Horth (1986), le chercheur se doit de choisir les personnes ou les groupes qui l'aideront à générer et à relier les catégories entre elles. C'est ainsi qu'en minimisant ou en maximisant les différences, le chercheur peut contrôler la pertinence théorique des données recueillies. De plus, la recherche qualitative s'intéressant surtout à des cas et à des échantillons plus restreints, mais étudiés en profondeur, il convient de choisir un échantillon composé d'un nombre limité de participants. Cependant, la taille de l'échantillon n'est pas définitive, car elle dépend de la recherche et des informations récoltées en cours de route (Belzile, 2008).

L'échantillonnage repose sur deux aspects importants : la taille de la population et de l'échantillon et les techniques d'échantillonnage utilisées. Dans le cadre de cette étude, un échantillon de 11 finissants de 4^e année ayant complété le stage IV au BEPEP est constitué. Il est alors possible de recueillir des points de vue diversifiés et contrastés jusqu'à la saturation des données, c'est-à-dire jusqu'à ce que l'ajout de données nouvelles n'occasionne plus une meilleure compréhension du phénomène étudié (Mucchielli, 2009). En d'autres mots, la saturation est atteinte lorsqu'elle repose sur une diversité maximale des données. Au regard de cette étude,

l'analyse des données s'arrête au moment où ces dernières n'ajoutent plus rien à l'élaboration des catégories obtenues. Le Tableau 4 dresse d'ailleurs un portrait sommaire des répondants de l'étude.

Tableau 4. Description des données démographiques des répondants

<i>Répondant</i>	<i>Âge</i>	<i>Commission scolaire (employeur souhaité)</i>
Répondant 1	26	Montréal
Répondant 2	24	Beauce-Etchemin / Navigateurs
Répondant 3	23	Découvreurs / Portneuf
Répondant 4	25	Côte-du-Sud / Navigateurs
Répondant 5	24	Chemin-du-Roy / Énergie
Répondant 6	24	Côte-du-Sud / Navigateurs
Répondant 7	24	Navigateurs
Répondant 8	22	Navigateurs
Répondant 9	23	Montréal / Navigateurs
Répondant 10	23	Aucune (secteur privé)
Répondant 11	23	Côte-du-Sud

Le problème de l'échantillonnage se pose lorsqu'il est impossible de consulter la totalité des membres d'une population donnée et lorsqu'il est nécessaire de généraliser les résultats obtenus à partir d'une consultation faite auprès d'un ou quelques sous-ensembles de population (Lapointe, 1992). Dans cette présente étude sur les besoins de formation psychologique des finissants au BEPEP, il ne faut pas généraliser les résultats sachant qu'il a été impossible de consulter tous les groupes engagés.

3.5.4 Déroulement des entretiens

La préparation

La préparation s'avère être un moment important dans le processus et il convient de tenir compte de certaines étapes (Brahimi, 2001).

1) Préparation des participants au projet de recherche :

Il est important de mentionner aux finissants du BEPEP, participants de l'étude, que cette dernière aspire à soulever un questionnement et une réflexion quant à la place que peut occuper la formation psychologique dans les programmes de formation en éducation préscolaire et enseignement primaire. En effet, il s'agit d'outiller les futurs enseignants, formateurs ou décideurs des programmes en formation des maîtres au regard de compétences psychologiques qui peuvent favoriser leur insertion professionnelle. Cette étape consiste ainsi à informer les participants sur les objectifs de l'étude, leur rôle, les avantages et les inconvénients de la recherche ainsi que la durée des entrevues (environ une heure). Une lettre explicative a donc été présentée aux participants.

Pour favoriser la mise en place d'une relation propice à l'échange, des questions simples invitent le participant à parler de façon libre et ouverte, favorisant ainsi un climat de confiance et le partage de réflexions profondes (Tremblay, 2006). D'abord, les aspects liés à la confidentialité des propos, à la permission de l'enregistrement ainsi qu'à des questions générales telles que l'expérience et l'âge du participant ou encore l'employeur souhaité (commission scolaire) permettent d'instaurer ce climat de confiance. De plus, il convient de définir les concepts plus abstraits pour s'assurer de la compréhension des finissants interrogés. À titre

d'exemple, il a fallu demander aux participants de définir ce qu'est le concept de formation psychologique afin de s'assurer de leur compréhension.

2) Élaboration d'un canevas d'entretien :

Bien qu'il s'agisse d'une entrevue semi-structurée, la personne interrogée est invitée à s'exprimer librement sur les situations actuelles et celles souhaitées. Ce choix d'entretien permet au chercheur non seulement d'assurer une certaine uniformité dans chacune des entrevues, mais de poser d'autres questions non prévues afin d'éclaircir ou d'approfondir un point particulier soulevé par la personne participant à l'entrevue (Brahimi, 2001).

Il est nécessaire de rappeler que l'objectif spécifique de cette étude est de déterminer les écarts entre la formation psychologique reçue et celle souhaitée par les futurs maîtres au BEPEP, et ce, avant même de cibler, de décrire ou d'analyser les besoins de formation psychologique qui en découlent. Le guide d'entrevue est orienté en ce sens. En effet, le chercheur a identifié quatre thèmes lors de la première collecte de données effectuée auprès des enseignants débutants (insertion professionnelle, gestion des émotions, connaissance de soi, compétences d'intervention) et plusieurs questions d'orientation. Cette démarche permet de recueillir des données pertinentes à la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000), soit celles qui permettent de faire surgir des écarts. Dans cet esprit, le canevas d'entrevue a été inspiré des étapes d'une procédure systémique (Paillé, 1991).

D'abord, il convient d'élaborer un premier jet comprenant les interrogations entourant l'objet de recherche (formation psychologique actuelle et souhaitée) et le regroupement thématique (insertion professionnelle, gestion des émotions, connaissance de soi, compétences d'intervention). Ainsi, le contenu du canevas englobe des questions ouvertes (voir appendice A). La structuration en séquence

logique implique de demander aux participants, en premier lieu, leur propre définition de la thématique présentée. Une première question a donc été élaborée en ce sens pour chacune d'entre elles. Ensuite, dans le but d'approfondir la thématique, mais aussi de faire surgir les écarts, les participants doivent nommer les compétences actuellement développées et les cours présentant cette dernière.

Il est important de rappeler que la problématique de cette présente étude témoigne du peu de place accordée à la formation psychologique dans le programme de formation actuel au BEPEP de l'UQAR. Il convient alors de vérifier cette information auprès des finissants. De plus, l'ajout d'une sous-question concernant la maîtrise de ces compétences est nécessaire pour permettre aux participants d'élaborer davantage. D'autre part, les participants doivent nommer les compétences souhaitées, mais aussi le degré d'importance qu'ils accordent aux différentes thématiques, et ce, dans le but de faire émerger les écarts entre celles actuellement développées en formation, mais aussi de préciser leur témoignage (Paillé, 1991).

3) Préparation du lieu :

Le lieu n'est pas une préoccupation de cette recherche, mais il convient de prévoir un endroit calme, loin de certaines distractions. La plupart des entrevues se sont donc déroulées à l'université même où étudie le chercheur.

4) Préparation du matériel :

Un magnétophone est utilisé dans le but de retranscrire l'entretien.

Le déroulement

Le chercheur se doit, bien entendu, d'être attentif et de diriger la conversation. Selon Nzabonakura (1996), de petites digressions sont permises, mais il va de soi que le chercheur doit toujours ramener son interlocuteur au thème central que vise la recherche. Sachant que l'entrevue est une interaction entre deux personnes qui peut parfois comporter un biais, il est important de le considérer lors de l'analyse. Il convient donc d'établir une relation de confiance propice à la confiance, de favoriser l'expression chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire ayant de la difficulté à verbaliser ce qu'ils perçoivent des compétences, mais également de permettre une plus grande introspection tout en freinant la trop grande éloquence de certains d'entre eux (Duguay, 2004). La transcription des entretiens se doit ainsi d'être effectuée au fur et à mesure que de nouveaux sont complétés, sachant que cette façon de faire permet de détecter certaines erreurs et ainsi d'apporter les ajustements nécessaires au fil des entretiens, et ce, jusqu'à pleine saturation. Il importe également d'être tout aussi rigoureux à l'étape suivante, soit lors du traitement et de l'analyse des données.

3.5.5 Traitement et analyse des données

Cette partie de l'étude met en lumière les étapes permettant de faire parler les données, dans le but de proposer des recommandations génératrices de changements et ainsi de cibler les besoins de formation psychologique. Ces étapes incluent la saisie et le traitement des données recueillies à l'aide du questionnaire. Sachant que cette recherche découle du qualitatif, la constitution des données s'avère importante eu égard à l'analyse. En effet, Tremblay (2006) mentionne que « c'est par un exercice systématique de réduction et de classification de l'information, que le chercheur transforme les faits recueillis en données pouvant être analysées et discutées à des fins de résultats de la recherche » (p.32).

Miles et Huberman (2003) évoquent d'ailleurs trois étapes de l'analyse des données qualitatives bien connues de la communauté scientifique et qui représentent bien la démarche de cette recherche, soit la condensation des données, la présentation des données, l'interprétation des résultats et la vérification des conclusions. La première étape consiste à transformer et à réduire les données brutes à l'aide de diverses opérations comme le codage qui est une procédure couramment utilisée (Belzile, 2008). La seconde étape, la présentation des données, permet un assemblage organisé des informations sous forme de texte narratif. La dernière étape consiste à établir les conclusions et exige un choix d'une ou de plusieurs techniques pour donner une signification adéquate aux données et pour assurer la cohérence des conclusions (Belzile, 2008).

Au regard de cette étude sur les besoins de formation psychologique chez les finissants au BEPEP, l'analyse des données s'inspire du modèle de Miles et Huberman (2003) tout en tenant compte des éléments importants du modèle de Deslauriers (1991), soit la première étape de la lecture, relecture du matériel, la seconde étape de la déconstruction des données ainsi que la troisième étape de la reconstruction et de la synthèse. La première étape exige du chercheur de s'approprier le matériel et ainsi de connaître les données recueillies. La seconde étape consiste à découper et à réduire les informations en petites unités de sens comparables, alors que la troisième étape conduit à la distinction entre les catégories et les éléments qui les forment (Belzile, 2008). Une synthèse générale est par la suite formulée.

Première étape : condensation des données

Dans cette recherche, il faut tout d'abord souligner que les participants à l'étude sont codés. Belzile (2008) prétend que « le codage est une opération qui désigne le découpage des informations obtenues par le témoignage lors d'entrevues individuelles » (p.82). Il est à noter qu'à l'égard du Tableau 4 présentant les données

démographiques des répondants de l'étude, le codage a été effectué selon le numéro attribué au participant (01 à 11), ainsi que le numéro de la question se rattachant au verbatim de l'entrevue réalisée (01 à 23). À titre d'exemple, un codage IP3-06 évoque que ce sont les propos du sixième participant qui ont été retenus, et ce, à la troisième question de l'entrevue qui concerne la thématique des compétences liées aux connaissances de l'insertion professionnelle.

En ce qui concerne la démarche de condensation des données, il convient de transcrire mot à mot en reproduisant intégralement à l'écrit le contenu verbal des entrevues réalisées et enregistrées à l'aide du magnétophone. Seules quelques hésitations ou mots redondants de la part des participants sont supprimés afin d'alléger la lecture des verbatim. De plus, plusieurs lectures sont nécessaires afin de procéder à la catégorisation des sous-ensembles reliés aux thématiques principales de l'étude. Blais et Martineau (2006) évoquent d'ailleurs que « cette étape d'une lecture attentive et approfondie, demande que le contenu soit lu en détail, à plusieurs reprises, jusqu'à ce que le chercheur soit familier et qu'il ait une vue d'ensemble des sujets couverts dans le texte » (p.6). Belzile (2008) affirme que « cette lecture répétée permet de comprendre le ton de chaque entrevue et de déterminer par la suite un premier portrait des thèmes significatifs qui peuvent représenter les unités de sens de chaque cas » (p.82).

Lorsque la transcription des verbatim est terminée, ces derniers font l'objet d'une classification, selon les concepts-clés de l'étude. L'objectif principal de l'analyse inductive est de développer des catégories à partir des données brutes pour les intégrer dans un cadre de référence ou un modèle (Blais et Martineau, 2006). En effet, ce modèle contient habituellement les catégories-clés et les procédures ciblées et développées par le chercheur pendant son processus d'analyse. Le chercheur peut ensuite produire des résumés pour faciliter la rétention des informations et ainsi en discuter avec d'autres chercheurs. Pour y parvenir, il s'agit de nuancer certains

propos en regardant les ressemblances, les synonymes entre différents mots-clés évoqués par les participants, et ce, afin de pouvoir les regrouper dans la même catégorie, ce qui a permis une première synthèse.

Sachant que les questions du canevas d'entrevue sont préalablement classées par thèmes (connaissance de soi, compétences d'intervention, gestion des émotions, connaissances liées à la réalité de l'insertion professionnelle), il convient de regrouper les éléments d'information semblables; ce qui permet d'intégrer les données de même sens. De plus, Blais et Martineau (2006) évoquent que « si le chercheur considère l'information pertinente, il doit alors se questionner sur la pertinence de créer une nouvelle catégorie, une sous-catégorie ou d'élargir le sens d'une catégorie existante pour accueillir la donnée » (p.8).

Deuxième étape : analyse des données

La présentation des résultats fait l'objet du quatrième chapitre. Au regard du modèle cyclique de Miles et Huberman (2003), le format narratif est utilisé pour la présentation des données qualitatives, mais des extraits d'entrevue sont également présentés pour illustrer l'analyse des données brutes utilisées (Belzile, 2008).

Troisième étape : interprétation des résultats

L'interprétation des résultats est aussi présentée au quatrième chapitre, et ce, dans le but de dévoiler les résultats de l'étude en les mettant en relation avec d'autres éléments issus de la recherche (Belzile, 2008). Cependant, il importe de considérer différents critères de rigueur méthodologique puisque la valeur d'une recherche scientifique est déterminée en fonction de l'habileté à démontrer la crédibilité de ses découvertes (Boudreau, 1995).

3.6 Critères de rigueur méthodologique

À l'égard de l'approche qualitative et interprétative de cette étude sur les besoins de formation psychologique des finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire, il convient de tenir compte des exigences de la rigueur méthodologique associée à cette approche. Selon Gohier (2004), on distingue en recherche interprétative des critères de fiabilité, crédibilité, transférabilité et constante interne.

La *fiabilité* vise à accroître la cohérence entre les objectifs poursuivis, le déroulement de l'étude et les résultats obtenus, en faisant appel, notamment, à plus d'un mode de collecte de données. Therriault (2008) souligne que « le but de cette démarche est de pallier les limites et les biais inhérents et d'obtenir des données variées en lien avec le problème à l'étude » (p.186). Dans le cadre de cette recherche, on fait d'abord appel aux enseignants débutants en insertion professionnelle selon la technique du groupe nominal (TGN) afin de déterminer les compétences psychologiques à maîtriser pour faire face à la complexité du métier. Ensuite, ces dernières sont investiguées auprès des finissants au BEPEP à l'aide des entrevues semi-structurées. Ces deux instruments s'avèrent complémentaires sachant qu'ils permettent une compréhension du phénomène investigué. De prime abord, les écarts entre les situations souhaitable et actuelle sont déterminés pour faire émerger, par la suite, les besoins de formation psychologique. Une réflexion est alors générée quant à la place de la formation psychologique en formation des maîtres. D'autre part, la reproduction de la transcription des entretiens semi-structurés est une stratégie efficace et vérifiable pour assurer la fiabilité de l'étude.

Le croisement des données analysées et des éléments du cadre théorique et conceptuel vise alors à assurer la *crédibilité* des résultats, et ce, au moment de l'interprétation des résultats (Therriault, 2008). De plus, le croisement de données

issues de sources diverses, comme les enseignants en insertion professionnelle et les finissants au BEPEP, peut également permettre de mieux cerner le phénomène. Cependant, un nombre restreint de participants ne peut permettre de conclure à une généralisation des résultats. La recherche doit éviter toute tentative de généralisation, car le savoir produit est intimement lié au contexte temporel social dont les résultats émergent. Il est tout de même possible de recueillir des points de vue diversifiés et contrastés à partir d'un échantillon de 11 finissants. Par ailleurs, pour s'assurer que les données sont représentatives de la réalité, l'élaboration du projet est encadrée par une équipe de recherche et exposée à l'analyse d'un pair non concerné par la recherche (Boudreau, 1995). Au regard de cette étude sur les besoins de formation psychologique chez les finissants au BEPEP, la problématique, le cadre conceptuel et la méthodologie font l'objet de cette analyse par les pairs lors des deux séminaires obligatoires au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Les résultats peuvent permettre une *transférabilité* dans certains contextes. Toutefois, il est difficile de prétendre que les résultats de la recherche sont généralisés à la population, sachant que l'échantillon se restreint à 11 finissants. De plus, l'échantillon se limite à une université. Les résultats ne peuvent représenter l'ensemble des finissants se situant sur ce territoire. Il s'agit ainsi de décrire de façon précise les caractéristiques distinctes du phénomène étudié afin de fournir à d'autres chercheurs des indices et des informations nécessaires pour comprendre la réalité de l'étude (Belzile, 2008). Ce portrait précis des participants ainsi que cette analyse des données effectuée selon une démarche structurée provenant de procédures existantes et validées par la communauté scientifique constituent donc les précautions prises pour assurer la transférabilité du projet dans d'autres contextes.

Selon Gohier (2004), la *constante interne* est quant à elle définie comme l'indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations systématiques ou accidentelles telle la personnalité du chercheur, par exemple. Bien

que ce choix méthodologique s'explique par le fait d'approfondir et de mettre en perspective les besoins de formation psychologique des finissants, il n'en reste pas moins qu'il demeure dans un contexte de subjectivité. Le chercheur ne peut se détacher des valeurs qu'il porte, des idées et des sentiments (Poisson, 1991). Il convient alors de réaliser l'importance de demeurer objectif (objectivité) en étant conscient, entre autres, de la difficulté de ne pas suggérer des éléments de réponses, mais surtout de considérer que ce type de recherche comporte une part d'imprévu auxquels il faut s'ajuster. En effet, l'entrevue semi-structurée est équilibrée par un mélange de compréhension et d'intransigeance de la part du chercheur (Poisson, 1991). D'ailleurs, au regard de cette étude, le choix des différents modes de cueillette et d'analyse a fait l'objet d'une vérification externe auprès d'experts (Therriault, 2008) dont le comité de direction associé à cette thèse, mais également les professeurs attirés à la scolarité du doctorat. Au préalable, la méthode d'analyse des données a été clarifiée et l'opérationnalisation de chacune d'elles précisée.

Somme toute, le troisième chapitre de cette étude a présenté chacune de ces étapes qui ont été effectuées avant, pendant et après la collecte de données ainsi que le processus exact de la méthode d'analyse des données qualitatives. Cependant, il existe des limites à considérer et auxquelles le chercheur ne peut échapper.

3.7 Limites de la recherche

De prime abord, le chercheur doit considérer l'aspect déontologique de son étude. En effet, il doit éviter toute prise de position par rapport à sa recherche, aux participants et aux données. Il se doit d'obtenir, entre autres, le consentement libre des participants et de les éclairer quant à l'aspect de la confidentialité et de l'anonymat des données recueillies. Les participants de cette recherche sont donc avisés que les données recueillies sont traitées et analysées de manière strictement confidentielle et anonyme, le tout se faisant dans le respect de leur vie privée

(Therriault, 2008). De plus, il est rappelé aux participants, au moment de l'entretien, qu'ils sont libres de se retirer à tout moment.

À l'égard de la recherche, le chercheur doit savoir pourquoi il conduit l'entrevue et doit ainsi garder le contrôle de la situation pour répondre aux objectifs propres à la recherche. Selon Poisson (1991), le chercheur ne doit cependant pas laisser échapper des informations émises spontanément par son interlocuteur et qui sont susceptibles de traduire la réalité étudiée sous un angle imprévu. Les verbatim représentent ainsi les témoignages exacts des participants auxquels il est possible de se référer pour accéder aux données précises et à la description donnée par les participants de l'étude, ce qui constitue une certaine crédibilité relativement aux données.

D'autre part, la présence du chercheur peut représenter un biais en soi sachant que les personnes peuvent avoir menti ou omis de dire certaines informations (Belzile, 2008). Il importe de tenir compte de cet aspect incontrôlable de désirabilité sociale inhérente aux participants, qu'il faut mentionner comme une limite de la collecte de données. En d'autres mots, il se peut que les participants répondent en fonction de ce qui est souhaité pour ne pas déplaire, au détriment de ce qu'ils pensent réellement. Il convient alors de rappeler que l'entrevue semi-structurée effectuée individuellement avec chaque participant répond aux procédures de contrôle de l'exactitude et de la crédibilité des données récoltées (Belzile, 2008).

Poisson (1991) ajoute que l'objectivité est une qualité fondamentale de tout travail scientifique, mais qu'elle est difficile à atteindre en sciences humaines. Effectivement, il n'est pas possible de se départir complètement de ses opinions ou de ses idées et ainsi s'ouvrir à celles d'autrui. Le chercheur est contraint à des choix épistémologiques et méthodologiques très précis qui ont été présentés dans ce

troisième chapitre. Le chapitre suivant présente donc les résultats obtenus ainsi que la discussion de ces derniers.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre est organisé en deux sections et expose les résultats obtenus à la suite du traitement des données provenant des deux collectes. D'abord, la première section présente les résultats obtenus lors de la technique du groupe nominal (TGN) qui a permis de constituer la liste des compétences psychologiques que devraient développer les étudiants en formation des maitres pour faire face à la complexité du métier d'enseignant. Au regard des thématiques identifiées, soit de la définition de la formation psychologique, des compétences liées à l'insertion professionnelle, à la gestion des émotions, à la connaissance de soi et aux interventions des enseignants, la discussion de ces résultats offre une meilleure compréhension du sujet exploré. Ces résultats ont d'ailleurs permis de concevoir les questionnaires des entrevues semi-structurées soumis aux finissants du BEPEP.

La section suivante présente les résultats de la seconde collecte effectuée auprès des finissants. Cette analyse des résultats a permis d'atteindre le premier objectif de la recherche qui visait à répondre préalablement à la sous-question spécifique « Quel est l'écart entre la formation psychologique reçue et celle souhaitée par les futurs maitres en éducation préscolaire et enseignement primaire? » pour ensuite déterminer les écarts entre la formation psychologique reçue et celle souhaitée par les futurs maitres. À la fin de ce chapitre, les éléments de synthèse de la discussion des résultats sont alors présentés et les besoins de formation psychologiques identifiés, ce qui permet de répondre à la question générale de l'étude, soit « Quels sont les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire? » et ainsi d'atteindre l'objectif

général qui est de cibler, de décrire et d'analyser les besoins de formation psychologique chez les finissants, et ce, à partir de ces écarts.

4.1 Résultats obtenus auprès des enseignants débutants

Les enseignants débutants répondent d'abord à la question nominale suivante :

« À la suite de vos études en éducation préscolaire et enseignement primaire et à votre récente expérience professionnelle en milieu scolaire à titre de suppléant, quelles compétences relatives à la formation psychologique devrait développer un étudiant en cours de formation pour répondre à la complexité du métier d'enseignant, milieu où vous œuvrez? »

Énumérez les compétences psychologiques qui devraient être développées. L'étudiant devrait être capable de :

Le Tableau 5 présente ainsi la liste des énoncés formulés par les enseignants en insertion professionnelle ($N=6$) concernant les compétences psychologiques que doivent développer les futurs maîtres lors de leur formation universitaire au BEPEP.

Tableau 5. Énoncés les plus significatifs formulés par les enseignants en IP (N=6)

Énoncés	N ¹⁰	Σx ¹¹	M ¹²	Sx ¹³
1. Accepter que la tâche d'enseigner ne représente que 50 % (beaucoup d'autres responsabilités) (9,8,9,2) ¹⁴	4	28	7	3,36
2. Apprendre à gérer son stress (7,5,1,8,6)	5	27	5,4	2,7
3. Connaître la situation de précarité en début de profession (8,6,2,4)	4	20	5	2,58
4. Être outillé pour faire face aux troubles affectifs et psychologiques des élèves (3,4,8,5)	4	20	5	2,16
5. Accepter de vivre la réalité de suppléance avant de débiter (permanence tardive, horaires variables) (9,8,1)	3	18	6	4,36
6. Gérer ses émotions devant la compétition entre les différents suppléants (2,6,9)	3	17	5,7	3,51
7. Être outillé devant l'angoisse de l'inconnu (suppléance, précarité) (9,7)	2	16	8	1,41
8. Connaître les rôles des intervenants pour savoir à qui se référer au besoin (3,4,7)	3	14	4,7	2,08
9. S'adapter rapidement aux différents fonctionnements des écoles (2,5,6)	3	13	4,3	2,08
10. Savoir faire le vide en arrivant à la maison à la suite d'une mauvaise expérience de suppléance (5,2,4)	3	11	3,7	1,52
11. Se faire confiance (3,3,5)	3	11	3,7	1,15
12. Gérer son temps efficacement (6,3)	2	9	4,5	2,12
13. Connaître ses limites dans les interventions auprès des élèves (2,7)	2	9	4,5	3,54
14. Accepter que l'on ne puisse pas être bon dans tout, tout savoir (5,4)	2	9	4,5	0,7
15. Faire abstraction de ses préjugés (9)	1	9	1	0
16. Avoir développé une bonne connaissance de soi (8)	1	8	1	0
17. Aller chercher du support, de l'aide au besoin (7)	1	7	1	0
18. Maîtriser les techniques d'impact à court terme pour une suppléance (7)	1	7	1	0
19. Lâcher prise sur certaines situations (se faire une carapace) (6)	1	6	1	0
20. Gérer ses émotions devant un parent agressif (4)	1	4	1	0
21. Connaître ses droits et tâches pour se sécuriser (3)	1	3	1	0
22. Développer son côté leadership (foncer) (1,1)	2	2	1	0
23. Connaître ses passions (1)	1	1	1	0
24. Savoir comment et quand intervenir auprès des parents en tant que suppléant (1)	1	1	1	0

Au regard du Tableau 5, l'énoncé « Apprendre à gérer son stress » est celui qui obtient le plus de votes. En effet, cinq participants sur six priorisent cet énoncé et

¹⁰ Nombre de participants ou nombre de votes

¹¹ Somme des points accordés

¹² Moyenne arithmétique

¹³ Écart-type

¹⁴ Points accordés (sur 9) par les participants

lui accordent 27 points. Bien qu'il occupe la première place avec 28 points, l'énoncé « Accepter que la tâche d'enseigner ne représente que 50 % (beaucoup d'autres responsabilités) » obtient un vote de moins, soit quatre votes sur six.

Les énoncés « Connaitre la situation de précarité en début de profession » et « Être outillé pour faire face aux troubles affectifs et psychologiques des élèves » sont également des énoncés qui retiennent l'attention d'un grand nombre d'enseignants, soit quatre votes sur six pour un total de 20 points.

La moitié des enseignants débutants évoquent les énoncés suivants : « Accepter de vivre la réalité de suppléance avant de débiter (permanence tardive, horaires variables) », « Gérer ses émotions devant la compétition entre les différents suppléants », « Connaitre les rôles des intervenants pour savoir à qui se référer au besoin », « S'adapter rapidement aux différents fonctionnements des écoles », « Savoir faire le vide en arrivant à la maison à la suite d'une mauvaise expérience de suppléance » et « Se faire confiance ». Le pointage de ces énoncés varie de 11 à 18 points. D'autre part, moins de la moitié des enseignants mentionnent les énoncés « Être outillé devant l'angoisse de l'inconnu (suppléance, précarité) », « Gérer son temps efficacement », « Connaitre ses limites dans les interventions auprès des élèves », « Accepter que l'on ne puisse pas être bon dans tout, tout savoir » et « Développer son côté leadership (foncer) » dont le pointage se situe entre deux et 16 points.

Les enseignants dénotent moins d'intérêt pour les énoncés « Faire abstraction de ses préjugés », « Avoir développé une bonne connaissance de soi », « Aller chercher du support, de l'aide au besoin », « Maîtriser les techniques d'impact à court terme pour une suppléance », « Lâcher prise sur certaines situations (se faire une carapace) », « Gérer ses émotions devant un parent agressif », « Connaitre ses droits

et tâches pour se sécuriser », sachant qu'ils n'obtiennent qu'un seul vote et que leur pointage se situe entre trois et neuf points.

Les énoncés qui obtiennent le moins de votes, soit un seul pour un seul point, sont « Connaitre ses passions » et « Savoir comment et quand intervenir auprès des parents en tant que suppléant ».

Les enseignants en insertion professionnelle ($N=6$) qui ont participé à la TGN évoquent 37 énoncés concernant les compétences psychologiques à maîtriser lors de la formation, et ce, pour faire face à la complexité du métier d'enseignant. De ce nombre, 24 énoncés sont retenus sachant qu'ils obtiennent au moins un vote de la part des participants. Néanmoins, il est intéressant de présenter la liste des énoncés qui n'obtiennent pas de vote lors de la technique du groupe nominal, car ils sont tout de même considérés pour la conception du questionnaire par entrevues semi-structurées. Le Tableau 6 présente ces énoncés.

Tableau 6. Énoncés qui n'ont pas obtenu de vote

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Connaitre ses capacités • Définir les difficultés du travail d'enseignant • Connaitre les différents cas pouvant être intégrés en classe régulière • Différencier l'ancien élève que l'on est à celui d'aujourd'hui • Gérer ses émotions en situation de résolution de conflits auprès des élèves • Développer de saines habitudes (santé physique) • Connaitre ses préférences du niveau à enseigner • Prendre de l'initiative pour trouver de l'emploi • Connaitre ses compétences et aptitudes • S'informer pour éviter son idéalisme face à la profession • Être outillé pour concilier famille et travail • S'adapter à la diversité culturelle • Être prêt à attendre |
|---|

Enfin, l'analyse de contenu des énoncés qui s'est effectuée par l'application de deux stratégies de codification et de catégorisation des données est présentée au

Tableau 7. Elle permet ainsi de les regrouper en quatre catégories, soit *connaissance de soi*, *compétences d'intervention*, *gestion des émotions* et *connaissances liées à la réalité de l'insertion professionnelle*.

Tableau 7. Catégorisation des énoncés formulés par les enseignants en IP (N=6)

CONNAISSANCE DE LA RÉALITÉ DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE	82 points
• Accepter que la tâche d'enseigner ne représente que 50 % (beaucoup d'autres responsabilités)	28
• Connaître la situation de précarité en début de profession	20
• Accepter de vivre la réalité de suppléance avant de débiter (permanence tardive, horaires variables)	18
• S'adapter rapidement aux différents fonctionnements des écoles	13
• Connaître ses droits et tâches pour se sécuriser	3
GESTION DES ÉMOTIONS	81 points
• Apprendre à gérer son stress	27
• Gérer ses émotions devant la compétition entre les différents suppléants	17
• Être outillé devant l'angoisse de l'inconnu (suppléance, précarité)	16
• Savoir faire le vide en arrivant à la maison à la suite d'une mauvaise expérience de suppléance	11
• Lâcher prise sur certaines situations (se faire une carapace)	6
• Gérer ses émotions devant un parent agressif	4
CONNAISSANCE DE SOI	56 points
• Se faire confiance	11
• Connaître ses limites dans les interventions auprès des élèves	9
• Accepter que l'on ne puisse pas être bon dans tout, tout savoir	9
• Faire abstraction de ses préjugés	9
• Avoir développé une bonne connaissance de soi	8
• Aller chercher du support, de l'aide au besoin	7
• Développer son côté leadership (foncer)	2
• Connaître ses passions	1
COMPÉTENCE D'INTERVENTION	51 points
• Être outillé pour faire face aux troubles affectifs et psychologiques des élèves	20
• Connaître les rôles des intervenants pour savoir à qui se référer au besoin	14
• Gérer son temps efficacement	9
• Maîtriser les techniques d'impact à court terme pour une suppléance	7
• Savoir comment et quand intervenir auprès des parents en tant que suppléant	1

4.1.1 Discussion

Globalement, divers écrits liés à la problématique de cette étude ont permis de dégager quatre grandes catégories de recherche sur le sujet, soit la connaissance de soi, les compétences d'intervention, la gestion des émotions et les connaissances liées à la réalité de l'insertion professionnelle. À partir des quatre catégories émergentes, les résultats de cette démarche de type analyse de contenu, suivie d'une démarche interprétative sont ici présentés.

Connaissance de la réalité de l'insertion professionnelle

Cette catégorie se réfère à la compétence de s'approprier les connaissances liées à la réalité du métier d'enseignant. L'enseignant s'informe sur les conditions, les droits et les tâches liés à la profession, le milieu de vie et le bagage culturel des élèves. Cette connaissance est nécessaire pour favoriser son intégration. D'autre part, elle se manifeste par un empressement à déployer des efforts considérables pour le compte de la profession ou de l'organisation scolaire et par l'expression du désir d'y maintenir son appartenance. Il s'agit ainsi d'activités constantes à l'intérieur de situations variées, persistant dans le temps (Duchesne, 2004).

La catégorie « Connaissance de la réalité de l'insertion professionnelle » est celle qui obtient le plus grand nombre de points avec une pondération de 82 points. On retient cinq énoncés importants pour la maîtrise des compétences psychologiques liées à la complexité du métier d'enseignant. Ces résultats vont dans le même sens que les propos de Désilets (2011) qui souligne que « la pratique enseignante représente beaucoup plus que la dispensation des cours et des leçons » (p.198). De plus, selon Mukamurera (2011), l'éclatement de la tâche en début de carrière, combiné à l'inexpérience et à l'instabilité professionnelle liées à la précarité d'emploi, peut accroître la surcharge qualitative et quantitative du travail.

D'abord, l'énoncé « Accepter que la tâche d'enseigner ne représente que 50 % (beaucoup d'autres responsabilités) » semble faire ressortir la préoccupation des enseignants débutants par rapport à la tâche. Mukamurera (2011) affirme que « les enseignants entrés en fonction depuis les années 2000 commencent leur carrière avec une tâche représentant plus de 40 % de matières à enseigner qui ne sont pas reliées à leur formation » (p.47). Elle ajoute que la réalisation des tâches pour lesquelles l'enseignant débutant n'est pas qualifié peut alimenter un sentiment d'incompétence et de surcharge de travail et que cette situation devient très exigeante intellectuellement, affectivement, mais également physiquement. En effet, on demande de plus en plus aux enseignants d'assumer de nouvelles responsabilités. Esteve (1999) mentionne que « non seulement on leur demande d'enseigner, mais aussi de veiller à l'équilibre psychologique et affectif de leurs élèves » (p.130).

Toujours à l'intérieur de cette première catégorie, les enseignants soulignent qu'il importe de « Connaitre la situation de précarité en début de profession » et d'« Accepter de vivre la réalité de suppléance avant de débiter (permanence tardive, horaires variables) ». Cette préoccupation rejoint celle de Dumoulin et Gagnon (2011) qui « évoquent que l'insertion professionnelle est souvent marquée par un phénomène de précarité pouvant s'étendre sur plusieurs années et qu'elle se caractérise par de la suppléance occasionnelle et des contrats de courte durée » (p.20). Elles ajoutent que cette réalité de suppléance maintient l'enseignant débutant dans une instabilité et une discontinuité, mais également que ce dernier doit faire preuve d'une grande polyvalence sur le plan professionnel. Cette polyvalence rappelle d'ailleurs la préoccupation des enseignants en ce qui concerne la compétence de « S'adapter rapidement aux différents fonctionnements des écoles ».

Gestion des émotions

Cette catégorie fait référence à la capacité de tenir compte des sentiments éprouvés par les personnes impliquées dans le métier (enseignants, élèves, parents, direction, etc.) en tentant de les orienter dans un sens qui permet la bonne réalisation d'une situation et de modifier ses propres émotions afin de les rendre compatibles avec le travail à réaliser (Dussuet, 2011). Il s'agit ainsi de reconnaître les émotions des autres, mais aussi ses propres émotions, et ce, en étant capable de les analyser, de les maîtriser, de les mettre au service d'un but.

Cette deuxième catégorie « Gestion des émotions » suit de très près la première catégorie « Connaissance de la réalité de l'insertion professionnelle » avec 81 points. L'énoncé « Apprendre à gérer son stress » est jugé le plus important au regard des six énoncés présentés dans cette même catégorie. Le stress est un état négatif et se distingue de la motivation à relever les défis (Royer et al., 2001). Il s'avère ainsi très nuisible dans la profession et entrave la productivité des enseignants. Les enseignants débutants démontrent leur préoccupation à maîtriser cette compétence psychologique pour faire face à la complexité du métier. Gendron (2011) affirme que les facteurs liés à la tâche, à l'organisation du travail, aux relations de travail, à l'environnement physique et technique et à l'environnement socioéconomique exposent les enseignants à ce stress. Selon ces enseignants débutants, « Gérer ses émotions devant la compétition entre les différents suppléants » et « Gérer ses émotions devant un parent agressif » sont également des compétences psychologiques à maîtriser dans le cadre de la formation.

Les enseignants se préoccupent de ce qui est vécu en suppléance et le démontrent par l'énoncé suivant : « Être outillé devant l'angoisse de l'inconnu (suppléance, précarité) ». Dumoulin et Gagnon (2011) abondent en ce sens et soulignent qu'« il serait opportun d'offrir des activités pédagogiques qui

aborderaient explicitement les réalités de l'insertion professionnelle et plus particulièrement celle de la suppléance » (p.34). De plus, dans cette deuxième catégorie (Gestion des émotions), les enseignants mentionnent l'importance de « Savoir faire le vide en arrivant à la maison à la suite d'une mauvaise expérience de suppléance » et celle de « Lâcher prise sur certaines situations (se faire une carapace) ». Lafortune, Lafortune et Marion (2011) évoquent que « de se prémunir contre certaines situations de « déplaisir » c'est savoir se distancer par rapport à ces dernières » (p.238). En effet, ils ajoutent que cette prémunition suppose la capacité à lâcher prise.

Connaissance de soi

Cette catégorie fait référence aux perspectives et aux croyances que l'enseignant a de lui-même, ainsi qu'aux attitudes de ce dernier. Cette connaissance de soi s'avère essentielle pour faire face à la complexité du métier d'enseignant, mais également pour faire abstraction des valeurs propres à l'enseignant. La motivation d'aller chercher de l'aide au besoin est aussi liée à cette compétence.

Cette catégorie « Connaissance de soi » se classe au troisième rang avec 56 points. Cet énoncé « Se faire confiance » est celui qui a le plus haut pointage, soit de 11 points. Les préoccupations des enseignants débutants au regard du développement des compétences psychologiques en lien avec la « Connaissance de soi », rejoignent De Saint-Paul (1999) qui souligne que les personnes ayant un bon sentiment de confiance se sentent compétentes, se donnent le droit à l'erreur, savent que nul n'est parfait et reconnaissent leurs limites. « Connaitre ses limites », « Accepter que l'on ne puisse pas être bon dans tout, tout savoir » et « Faire abstraction de ses préjugés » sont d'ailleurs des énoncés qui obtiennent neuf points chacun alors qu'« Avoir développé une bonne connaissance de soi » et « Aller chercher du support, de l'aide au besoin » suivent de près avec respectivement huit et sept points. « Développer son

côté leadership » (deux points) et « Connaitre ses passions » (un point) sont également mentionnés par les enseignants. Les énoncés de cette catégorie « Connaissance de soi » rejoignent les propos de Duclos (2010) qui évoque que « l'on se doit d'être réaliste face à ses capacités, ses difficultés et ses limites, car les jugements ou les opinions qui comptent le plus dans la vie sont ceux que nous avons de nous-mêmes » (p.105).

Compétences d'intervention

Cette catégorie se réfère aux compétences à développer pour intervenir de façon raisonnée et convaincante en tant que professionnel. Il s'agit d'évaluer une situation, les solutions disponibles, mais aussi la mise en œuvre de la solution adoptée. De plus, l'enseignant se doit de connaître le fonctionnement scolaire dans son ensemble pour s'approprier les différentes interventions à réaliser au regard des réalités de la complexité du métier.

Cette dernière catégorie « Compétences d'intervention » obtient 51 points et elle comporte cinq énoncés. Les enseignants évoquent, entre autres, l'importance d'« Être outillé pour faire face aux troubles affectifs et psychologiques des élèves » (20 points). Lafranchise et al. (2011) abondent en ce sens en prétendant qu'« une bonne connaissance des caractéristiques des élèves (tempérament, histoire, contexte) permet d'affiner sa compréhension des émotions pouvant être ressenties par ces derniers » (p.114). D'autre part, les enseignants soulèvent leurs préoccupations à « Connaitre les rôles des intervenants pour savoir à qui se référer au besoin » (14 points) et à « Savoir comment et quand intervenir auprès des parents en tant que suppléant » (un point) pour faire face aux problématiques vécues en phase d'insertion professionnelle. En effet, dans le feu de l'action, il est difficile pour les débutants d'avoir accès aux collègues d'expérience, mais surtout de savoir à qui se référer

lorsque se présente un problème, ce qui les oblige à apprendre par essai et erreur, et souvent, à développer des stratégies de survie (Dumas, 1998).

Par rapport à cette dernière catégorie, les enseignants soulignent également les énoncés suivants : « Gérer son temps efficacement » et « Maîtriser les techniques d'impact à court terme pour une suppléance ». Selon Chouinard (1999), les enseignants expérimentés en ce qui concerne la gestion de classe ont plus de facilité que les débutants dans leur rapport au temps. Cependant, les préoccupations des enseignants débutants ne se référaient pas seulement à la gestion du temps en contexte de classe, mais plutôt à l'égard d'un autre emploi qu'ils doivent parfois occuper pour combler les lacunes de la précarité. En effet, d'après Mukamurera (2006), il faut souvent trouver un autre travail pour assurer sa sécurité financière. De plus, selon les enseignants débutants, il importe de développer non seulement des compétences d'intervention en lien avec la gestion efficace du temps, mais également en lien avec la maîtrise de techniques d'impact s'appliquant à court terme en contexte de suppléance, c'est-à-dire en contexte où l'enseignant doit agir de manière rapide et efficace.

En somme, les catégories identifiées lors de l'analyse des résultats et la discussion de ces derniers ont permis de procéder à la seconde collecte par entrevue semi-structurée effectuée auprès des finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire. La section 4.2 présente l'analyse et la discussion des résultats obtenus.

4.2 Résultats obtenus auprès des finissants

Cette partie présente les résultats de l'analyse des données recueillies lors des entrevues semi-structurées ainsi que la discussion de ces derniers¹⁵, et ce, selon les thématiques établies lors de la première collecte des données effectuée auprès des enseignants en phase d'insertion professionnelle. Elle se divise donc en cinq parties : (a) définition de la formation psychologique chez les futurs maitres, (b) compétences liées aux connaissances de l'insertion professionnelle, (c) compétences liées à la gestion des émotions, (d) compétences liées à la connaissance de soi et (e) compétences d'intervention.

4.2.1 Définition de la formation psychologique chez les futurs maitres

La première question invite les répondants, finissants au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, à définir le concept de la formation psychologique. Il s'agit d'une bonne amorce pour s'assurer de leur compréhension de la thématique principale de cette étude, mais également pour établir un lien concret entre cette dernière et ce qui est vécu dans le cadre de leur propre formation. Les écrits théoriques démontrent d'ailleurs le rôle important que joue la formation psychologique en formation initiale, mais déplorent la place qui lui est accordée. Mboma Mighiom (1997) mentionne qu' « en renforçant la formation psychologique des futurs enseignants, il est possible d'améliorer l'efficacité de leurs interventions » (p.25).

À l'égard de la définition de la formation psychologique proprement dite, les sept thèmes suivants sont dégagés de l'analyse des données recueillies, soit Se

¹⁵ Il est à préciser que les verbatim des participants ne sont pas tous exposés afin d'alléger la présentation des résultats. Il s'agit d'un choix personnel au chercheur de cette étude.

préparer aux réalités de la profession (9 répondants sur 11), Gérer ses émotions (5 répondants sur 11), Faire des analyses réflexives (3 répondants sur 11), Gérer la violence (2 répondants sur 11), Faire évoluer ses représentations (1 répondant sur 11), Travailler sa motivation (1 répondant), Connaitre ses besoins intérieurs (1 répondant).

À la lumière de ces résultats, les éléments qui définissent la formation psychologique sont liés au fait qu'elle doit préparer les étudiants aux réalités professionnelles en leur fournissant des outils. En effet, neuf répondants évoquent en majorité cet aspect, dont ce répondant qui souligne que la formation psychologique doit aussi permettre d'apprendre à gérer ses émotions :

« (...) dans la formation des maitres, c'est d'être formés, d'être prêts psychologiquement à entrer, à avoir toutes les compétences essentielles nécessaires à l'entrée sur le marché du travail. Donc être prêts à affronter justement la précarité, d'être prêts à affronter, parfois c'est les émotions qu'on vit avec les enfants, avec les parents. » (FP1-04)

Dans le même ordre d'idées, un répondant précise que la formation psychologique doit préparer aux réalités de la profession en apprenant aux futurs enseignants à faire face aux imprévus :

« On peut être compétent professionnellement, mais sans avoir le mental pour. Donc gérer le stress, la violence, ça peut être comment réagir aux imprévus. Toutes nos réactions, c'est être formé à réagir adéquatement. » (FP1-09)

Selon Latry (2004), la formation actuelle ne permet pas d'acquérir une connaissance réelle de son propre fonctionnement psychologique, de repérer ses réactions face à certaines situations, de savoir ce qui fragilise l'enseignant ou l'insécurise, ou ce qui le rassure. Une formation psychologique doit accompagner le futur enseignant dans la découverte de lui-même, de ses désirs, de ses peurs, des

relations qu'il noue avec ses élèves et son entourage (Latry, 2004), tel que l'a mentionné l'un des répondants :

« Pour moi la formation psychologique, ce que j'en comprends c'est un accompagnement des enseignants dans leur questionnement, leurs peurs, leurs difficultés, puis dans le fond, c'est pour leur permettre d'avoir du recul sur leurs actions, du recul sur leurs réflexions pour être capables de poser les bonnes actions, les bons gestes...donc dans toutes les sphères de leur enseignement. » (FP1-01)

Les sous-thèmes évoqués précédemment tracent un portrait global et diversifié de ce que représente la formation psychologique pour ces finissants au BEPEP. En effet, bien que la formation psychologique soit un concept difficile à saisir, il s'agit de développer chez les futurs maîtres des habiletés et des compétences à mieux se connaître afin d'établir les conditions favorables à l'apprentissage de moyens de défense (Abraham, 1982). Il convient alors de questionner les répondants de cette étude sur leurs connaissances liées aux réalités de la période de l'insertion professionnelle.

4.2.2 Compétences liées à l'insertion professionnelle

Selon Dumas (1998), lors de la période d'insertion professionnelle, il existe une différence significative entre l'aide reçue et l'aide désirée. Ainsi, la formation ne prépare pas adéquatement les nouveaux enseignants aux réalités et à la complexité du métier d'enseignant. Eu égard aux compétences liées aux connaissances de l'insertion professionnelle, des questions sont posées aux finissants, et ce, pour faire ressortir ce qui se fait actuellement dans leur formation et ce qu'ils souhaitent développer comme compétences.

Situation actuelle

Avant de souligner ce qui se fait présentement dans le programme de formation et en guise d'introduction à la thématique des connaissances de l'insertion professionnelle, les répondants doivent d'abord définir celle-ci. Voici donc les six sous-thèmes qui ressortent de l'analyse des résultats, soit Attendre (longue période de précarité) (8 répondants sur 11), Faire son chemin soi-même (6 répondants sur 11), Participer aux formations offertes par les commissions scolaires (4 répondants sur 11), Se faire connaître (2 répondants sur 11), Connaître les différentes matières pour chacun des cycles (2 répondants sur 11), Répondre aux demandes de l'enseignant titulaire (1 répondant sur 11).

L'entrée dans la profession est encore plus ardue que par le passé (Portelance et al., 2008). En effet, depuis plusieurs années, les enseignants débutants doivent faire face à une précarité d'emploi qui se caractérise, notamment, par l'attribution tardive d'un poste donné à la rentrée scolaire ou encore par le fait d'être dans une situation précaire sans contrat à long terme (Martineau et Ndoreraho, 2006). Les répondants de cette étude rendent évidente cette réalité de précarité. Tel que le témoigne cette répondante, il faut même parfois avoir un autre emploi :

« Moi j'me sens prête à attendre. Je n'ai pas fait mon baccalauréat pour rien. Je suis prête à attendre d'avoir mon poste. Ce qu'eux nous disaient c'est que...ils nous parlaient d'un cinq ans, mais si j'ai des contrats, j'suis prête à faire un petit emploi à côté pour avoir la chance un jour d'enseigner. » (IP3-07)

Selon Mukamurera (2006), il faut parfois trouver un autre travail pour assurer sa sécurité financière, mais le danger, c'est que le nouvel enseignant ne consolide pas suffisamment ses compétences au regard de la profession pour laquelle il a été formé. Fournier et Marzouk (2008) évoquent alors que la formation initiale des maitres doit

outiller les futurs enseignants à faire face au processus multidimensionnel que représente l'insertion professionnelle.

À l'égard des compétences actuellement développées en formation, huit sous-thèmes ressortent de l'analyse des résultats, soit Participer à des simulations d'entrevue (7 répondants sur 11), Connaitre le processus d'embauche (4 répondants sur 11), Se connaître professionnellement (4 répondants sur 11), Faire un portfolio (4 répondants sur 11), Savoir à qui se référer (3 répondants sur 11), Préparer une trousse de suppléance (3 répondants sur 11), Travailler en équipe, Collaborer (2 répondants sur 11), Conscientiser aux réalités des différents milieux (écoles) (2 répondants sur 11).

Plus de la moitié des répondants mentionnent le fait d'avoir participé à des simulations d'entrevue comme étant une compétence développée au cours de leur formation. Il semble que cette dernière puisse avoir également aidé ce répondant à gérer son stress :

« Bien j'en ai développées dans le cadre du cours de synthèse à la fin, donc là on a monté notre portfolio professionnel, donc là, la professeure nous a vraiment permis de développer toutes ces compétences-là liées à la gestion de stress aussi, à l'entrée aux entrevues. » (IP4-04)

Selon Janot-Bergugnat et Rasclé (2008), le stress est une des dimensions importantes du métier d'enseignant dont les programmes de formation doivent tenir compte. Le stress est un état négatif et se distingue de la motivation à relever les défis (Royer et al., 2001). Il s'avère très nuisible dans la profession et il entrave la productivité des enseignants.

D'après quatre répondants, la formation permet également de se connaître sur le plan professionnel. L'un d'entre eux souligne ce fait et précise que cette

connaissance de soi lui permettra de mieux s'adapter aux différentes situations vécues avec les élèves :

« Dans le fond les outils, les styles d'enseignement, puis tout ça, ça m'a permis de me connaître plus, de savoir qui je suis en tant qu'enseignante, de me reconnaître, d'être capable de m'adapter peut-être plus aux élèves en sachant que je suis comme ça. Ça me permet de savoir ce que je suis pour les enfants. Dans le fond, personnellement, si je ne suis pas d'un tel type, bien en le sachant je peux faire attention pour l'être plus. » (IP4-07)

Desjardins (1992) abonde en ce sens et rapporte que le futur enseignant doit accepter que la profession enseignante repose sur cette volonté d'une véritable authenticité professionnelle et ainsi que ce dernier doit travailler sur une meilleure représentation de lui-même comme enseignant pour une plus grande qualité de la relation éducative.

Au regard de ces compétences liées aux connaissances de l'insertion professionnelle et développées actuellement en formation, Lamarre (2004) déplore cependant les écarts entre la réalité du milieu et celle imaginée par les enseignants débutants. Il convient alors d'interroger les finissants sur les compétences qu'ils souhaitent développer en ce qui concerne leur future profession.

Situation souhaitée

Pour répondre à l'objectif spécifique de cette étude qui est de déterminer les écarts entre la formation psychologique (FP) reçue et celle souhaitée par les futurs maitres, les répondants doivent évoquer les compétences qu'ils souhaitent développer dans le cadre de leur formation, et ce, au regard des connaissances liées à l'insertion professionnelle. Lamarre (2004) souligne, entre autres, que ces écarts peuvent avoir

une incidence sur l'insertion des débutants en les plaçant dans une situation de déséquilibre affectif et cognitif.

Plusieurs sous-thèmes sont soulevés, soit Se préparer aux réalités de la profession (10 répondants sur 11), Connaître les bonnes attitudes d'un nouvel enseignant (10 répondants sur 11), Connaître les différences entre les commissions scolaires (6 répondants sur 11), Gérer ses émotions (5 répondants sur 11), Savoir à qui se référer (5 répondants sur 11), Revenir sur le projet personnel (1 répondant sur 11), Intervenir auprès des parents (1 répondant sur 11).

Selon une enquête réalisée par Ouellet (2007), 85 % des enseignants interrogés se sentent insuffisamment préparés à la sortie de l'université pour faire face aux réalités du métier. Dans cette présente étude sur les besoins des finissants, 10 finissants sur 11 manifestent non seulement le désir d'être préparés aux réalités de la profession en ce qui concerne les différentes commissions scolaires, mais surtout de l'être plus tôt dans le cadre de leur formation universitaire. Parmi eux, deux répondants se préoccupent particulièrement des différentes réalités que présentent les commissions scolaires.

« Là j'pense qui faut faire environ 180 heures avant de rentrer sur une autre liste, encore là faut faire un autre contrat, puis encore là ça dépend des commissions scolaires. Donc j'pense que ça aurait été important qui nous parle de ça, au départ, comment de temps ça fonctionne, comment de temps on va faire ça, parce que c'est sûr qu'y en aurait qui aurait pas continué. » (IP6-03)

« Nous montrer la réalité, le portrait, qu'est-ce qui nous attend. Pas pour nous faire peur, mais juste pour être conscient que ça va être ça (...). Il y a des personnes pour qui ce n'est pas avantageux de faire deux commissions scolaires. C'est du cas par cas. C'est une approche de groupe, mais peut-être une approche plus individualisée. » (IP7-11)

Un autre participant souligne l'importance de se préparer aux réalités de la profession au début de la formation pour éviter en quelque sorte d'être désillusionné :

« Ça peut empêcher qu'on tombe d'un nuage (...). Mais en le sachant en commençant en se le faisant dire, répéter à la dernière session, j pense que t'es prêt à ça. Puis, c'est à toi aussi de voir pendant ton baccalauréat, est-ce que t'es prêt à ça. Prêt à faire les sacrifices d'attendre en terminant ou si t'aimes pas mieux changer tout de suite. J pense que c'est quand même important pour pas tomber, se défaire de l'idée que quand je vais être enseignante, quand je finis mon baccalauréat, oui je suis enseignante, mais c'est juste la stabilité qui n'est pas là. » (IP7-07)

En lien avec les représentations, Kagan (1992) affirme d'ailleurs que les enseignants débutants passent par ce stade d'idéalisation au tout début de leur carrière et selon Perrenoud (2001), il est important de travailler cet aspect en formation sans quoi les représentations erronées de la profession perdurent aussi longtemps qu'elles ne sont pas travaillées.

Au sujet des compétences souhaitées, un participant mentionne l'importance de se préparer aux réalités de la profession, dont celle liée à ce qu'Esteve (1999) appelle la baisse de la considération sociale de l'enseignant. En effet, ce participant souligne sa prise de conscience tardive de la non-reconnaissance du travail dans la profession ou de la dévalorisation du travail de l'enseignant.

« (...) on était comme en quatrième année, dernière session, on est « ok », si j'avais su ça en première année, j'aurais eu une autre idée totalement dans quoi je m'embarquais. Là je sais c'est quoi mes conditions de travail et j'suis à la dernière session, puis je viens de faire un baccalauréat de quatre ans. On s'est rendu compte qu'on n'était pas reconnu pour l'ensemble du travail qu'on fait. » (IP6-04)

Dix participants sur 11 manifestent également le désir de connaître les bonnes attitudes que les nouveaux enseignants doivent démontrer lors de leur entrée sur le marché du travail, tel que le rapportent ces derniers :

« On le sait pas justement dans quoi on s'embarque, puis on arrive, on fait de la suppléance, puis on n'est pas trop sûr. On veut bien faire, puis en même temps on ne veut pas en faire trop, puis en même temps faut en faire assez... Donc ça aurait été intéressant d'insérer ça aussi dans la formation. » (IP7-04)

« (...) on nous a pas dit comment gérer ça, les attitudes à adopter quand on est suppléante. C'est quoi une bonne suppléante, ça fait quoi, parce que c'est bien beau de faire la feuille que l'enseignante nous a laissée...qu'est-ce qu'on attend d'une suppléante? (...), puis une mauvaise suppléante, et bien t'as rappelle pas. On veut pas manquer notre coup, on veut faire bonne impression, parce que si on fait une seule mauvaise impression, qu'on ne parait pas professionnelle la première fois, bien j'pense que le mot se dit entre les professeurs donc tu ne veux pas manquer ta chance. » (IP4-02)

En outre, cinq participants avouent ne pas savoir à qui se référer, alors que d'autres soulignent le rôle que peut jouer la secrétaire au regard de leur insertion :

« (...) la secrétaire où je travaille parle beaucoup, mais ça fait pas partie de la formation universitaire et en sortant du baccalauréat, on se disait toutes, mon dieu c'est où qu'on s'en va, c'est quoi qu'on va faire, qu'est-ce qui se passe, on était toutes stressées, vraiment, je n'exagère même pas. On ne savait vraiment pas à quoi s'attendre. » (IP5-03)

« Là je suis en train de découvrir, par exemple, qu'il faut que tu te fasses bien amie avec la secrétaire. Justement ces petits trucs-là que j'ai découvert par moi-même, par rapport à la secrétaire, se présenter. » (IP5-10)

Comme le démontrent ces résultats, les finissants interrogés se sentent peu outillés pour faire face aux réalités de la profession. Selon Portelance et al. (2008), le soutien nécessaire aux enseignants débutants dans le milieu scolaire n'est pas suffisant, ce qui oblige ces enseignants à se débrouiller seuls afin de surmonter les

difficultés vécues. Étant donné les diverses difficultés vécues par les enseignants débutants, certains chercheurs jugent la formation initiale insuffisante ou inadéquate et qu'elle doit ainsi être améliorée (Martineau et Presseau, 2007). Il convient alors d'interroger les participants sur une autre thématique importante à aborder en formation, soit les compétences liées à la gestion des émotions.

4.2.3 Compétences liées à la gestion des émotions

Calin (2011) évoque que la formation psychologique en vue de l'établissement d'une relation pédagogique repose, entre autres, sur la maîtrise des émotions. Des questions sont posées aux répondants pour faire ressortir la situation actuelle et celle souhaitée à l'égard de la thématique de la gestion des émotions.

Situation actuelle

Pour présenter la thématique des compétences liées à la gestion des émotions, les répondants doivent d'abord la définir. Voici donc les trois sous-thèmes qui ressortent de l'analyse, soit Ne rien laisser paraître (10 répondants sur 11), Comprendre sa manière d'agir (4 répondants sur 11), Gérer les crises (2 répondants sur 11).

Dix répondants sur 11 évoquent que la gestion des émotions implique de ne rien laisser paraître se traduisant, notamment, par la capacité à gérer son stress, tel que le démontre ce participant :

« Pour moi la gestion des émotions c'est d'être capable de gérer tout à la fois. Une situation où est-ce qu'on vit de la joie, de la colère, de l'anxiété, du stress. C'est d'être capable de gérer tout ça de manière, au travail, que les autres ne voient pas que tu vis un amalgame d'émotions, surtout les élèves. Quand tu vis du stress, de l'anxiété, de la colère, là ça paraît pour eux. C'est là que ça devient un balancier dangereux. » (GE8-08)

Depuis plusieurs années, de récentes recherches sont menées sur ce qu'on appelle le travail émotionnel à risque pour la santé. Selon Janot-Bergugnat et Rascle (2008), le stress que vivent les enseignants est une dimension importante dans leur métier. Puisque le tabou commence à se lever au regard de cette condition, il faut en tenir compte dans les programmes de formation. La conduite des élèves est d'ailleurs fortement corrélée au stress professionnel parce qu'elle engendre chez l'enseignant une fatigue émotionnelle (Janot-Bergugnat et Rascle, 2008).

Latry (2004) affirme que « l'enseignant ne se connaît pas vraiment émotionnellement de l'intérieur et manque de vigilance quant à son comportement » (p.3). Les répondants doivent alors définir ce que le programme de formation leur propose relativement aux compétences liées à la gestion des émotions et ce qu'ils souhaitent développer.

Les participants interrogés sur les compétences actuellement développées font ressortir les quatre sous-thèmes suivants : Intervenir de manière rationnelle auprès des élèves en difficulté, en crise (7 répondants sur 11), Réfléchir sur soi (4 répondants sur 11), Gérer son stress (3 répondants sur 11), Ne rien laisser paraître (contrôle de soi) (3 répondants sur 11).

Janot-Bergugnat et Rascle (2008) soulignent la place importante des émotions dans la relation pédagogique. En effet, les émotions ressenties par les élèves peuvent se répercuter chez les enseignants en amenant ces derniers à réfléchir à leurs propres émotions. Les citations suivantes de deux des participants de cette étude démontrent

bien que la formation les amène à intervenir auprès des élèves tout en réfléchissant sur eux-mêmes :

« En psychologie, c'est là qu'on touche plus ça, puis en gestion de classe. En psychologie, on parle beaucoup du développement de l'enfant, ça part de son cercle d'amis aussi. C'est sûr qu'on apprend à voir évoluer l'enfant là-dedans... ça peut l'aider à le comprendre au niveau de ses émotions (...) C'est sûr que mes cours de psycho, ça m'a aidé à mieux me comprendre moi-même. Ça, ça m'aide à mieux comprendre les autres. Parfois je réfléchis plus, pourquoi j'ai agi de même. Je suis capable de mieux me comprendre. » (GE9-10)

« (...) ce qui pourrait m'avoir aidé, ce sont les cours de psychologie, des cours de gestion de classe (...) je peux dire que ces cours-là m'ont appris à mieux connaître l'être humain. Dans le sens qu'on a vu comment l'être humain agit et réfléchit. Les différents stades qu'il peut passer. Quand t'as des cours qui te montrent à gérer des crises auprès des élèves en difficulté, en troubles de comportement, ça t'amène à réfléchir sur toi-même. » (GE9-08)

Selon Janot-Bergugnat et Rascle (2008), devant un élève difficile, l'enseignant peut se mettre en colère, avoir peur, se sentir las, vivre toute une palette d'émotions négatives qui vont venir interférer dans sa prise de décision pour résoudre le problème. C'est pourquoi il est important de considérer la place que peut avoir la gestion des émotions dans les programmes de formation. Effectivement, on demande de plus en plus aux enseignants d'accepter de nouvelles responsabilités, de gérer des élèves avec des caractéristiques particulières (difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap) et Esteve (1999) évoque que « non seulement on leur demande d'enseigner, mais aussi de veiller à l'équilibre psychologique et affectif de leurs élèves » (p.130). À cet égard, il est donc pertinent d'interroger les finissants sur les compétences liées à la gestion des émotions qu'ils souhaitent développer.

Situation souhaitée

Selon Latry (2004), la formation est actuellement établie sur les compétences intellectuelles, mais enseigner implique, en plus de la maîtrise de la didactique et de la pédagogie, une dimension plus personnelle (Basco, 2001). Les finissants soulèvent six thématiques qui relèvent particulièrement de cette dimension personnelle, soit Maîtriser son stress (7 répondants sur 11), Connaître les possibilités d'émotions vécues (6 répondants sur 11), Faire des analyses réflexives au plan des émotions (5 répondants sur 11), Apprendre à décrocher à la maison (4 répondants sur 11), Apprendre à s'immuniser devant les réalités de la profession (4 répondants sur 11), Gérer ses émotions avec parents, enseignants, secrétaire, collègues, direction (3 répondants sur 11).

Les finissants interrogés démontrent leur préoccupation à maîtriser le stress pour faire face à la complexité du métier d'enseignant. Gendron (2011) évoque que les facteurs liés à la tâche, à l'organisation du travail, aux relations de travail, à l'environnement physique et technique et à l'environnement socioéconomique exposent les enseignants à un stress. D'autre part, Dumoulin et Gagnon (2011) rapportent qu' « il est opportun d'offrir des activités pédagogiques qui abordent explicitement les réalités de l'insertion professionnelle et plus particulièrement celles de la suppléance » (p.34). Ces participants soulignent ce rapport à la suppléance :

« J'avais jamais entendu parler de gestion des émotions avant aujourd'hui. C'est triste, parce que j'aurais aimé ça en parler...ça m'enlèverait un stress. On a assez de choses à gérer. Psychologiquement, c'est assez dur la suppléance, c'est assez stressant. Bien moi c'est le fait de me faire appeler le matin, c'est stressant, puis on le sait pas en début de formation universitaire, c'est ça qui est déplorable. » (GE11-03)

« Bien j'aurais vraiment aimé ça qu'on en parle plus ouvertement, puis les émotions, puis tout ça on en a presque pas parlé pendant la formation (...). J pense que c'est vraiment important de savoir comment se sentir parce qu'on arrive devant l'inconnu. (...) la suppléance ça arrive en même temps, on devient un peu stressé avec ça, parce qu'on a jamais vraiment de stabilité dans l'emploi (...). J pense que ça, ça aurait été important qui nous en parle. Bon bien voyez-vous le matin, ça se peut que vous vous sentiez stressés, on va vous donner des trucs pour que vous vous sentiez mieux. » (GE11-05)

Selon Martin et al. (2004), travailler la dimension émotionnelle suppose la prise de conscience et la réflexion pour comprendre de nouvelles situations (analyse de pratiques), pour développer ses capacités d'analyse réflexive des dynamiques cognitivo-émotionnelles, pour prévoir les situations professionnelles susceptibles d'être déplaisantes et pour développer ses capacités d'adaptation, ce qui traduit les propos de ce participant qui souligne l'importance de faire des analyses réflexives sur les émotions vécues :

« Juste de s'évaluer. J pense que l'autoévaluation c'est extrêmement formateur puisque de se dire je commence mon baccalauréat, puis quand y m'arrive telle chose, ça affecte comment j'enseigne. Puis bon, de se voir évoluer à travers ça. J pense que ça, ça aurait aidé, puis j pense de se dire moi j'ai de la misère côté stabilité émotionnelle, si je rapporte les cas à la maison. J'apporte la maison à l'école. Bien j pense que si t'en es conscient au début de ta formation, tu vas pouvoir travailler au cours de tes stages. Puis tu ne feras peut-être pas l'erreur quand tu vas être rendue en suppléance. » (GE11-06)

Lafortune et al. (2011) évoquent que « de se prémunir contre certaines situations de « déplaisir » c'est savoir s'en distancer » (p.238), ce qui traduit le souhait des finissants au regard de leur capacité à se distancer des situations de classe et à s'immuniser par rapport aux réalités complexes du métier :

« Ok, mais comment on fait pour s'immuniser contre ça, là on le dit pas. (...) Puis même nous dire regardez la fin de semaine décrochez...comment avoir une carrière saine, parce que comment ça arrive le burnout, ça arrive comme ça, comment l'éviter? Bien regardez faites ça, donnez-vous à mettons tant d'heures par soir pour mettre sur votre travail, la fin de semaine décrochez, puis nous donner des trucs comme ça, pour pas qu'on soit des poules pas d'têtes, puis qu'on court partout, qu'on ne sache plus où donner de la tête. » (GE11-02)

Les finissants sont conscients de l'importance de se préoccuper de leur personne, mais selon Belzile (2008), certains constatent que leur période d'insertion professionnelle est plutôt consacrée à l'urgence de l'apprentissage du métier. La formation doit viser à sensibiliser davantage les futurs enseignants à prendre conscience de l'importance de se connaître, de distinguer ses valeurs, de développer des stratégies de détachement, tout en se respectant et en se fixant des limites (Belzile, 2008). Ainsi, quelle importance est accordée aux compétences liées à la connaissance de soi dans les programmes de formation? Les participants de cette étude répondent à cette question.

4.2.4 Compétences liées à la connaissance de soi

Les enseignants débutants ne songent pas toujours aux apprentissages réalisés quant à la connaissance de soi en tant qu'enseignant (Vallerand, 2008). La prochaine thématique permet ainsi de faire ressortir la situation actuelle et celle souhaitée par les finissants au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire au regard des compétences liées à la connaissance de soi.

Situation actuelle

Afin de présenter la thématique des compétences liées à la connaissance de soi, les répondants doivent d'abord définir celle-ci. Voici donc les sept sous-thèmes qui

ressortent, soit Connaitre ses forces, ses faiblesses, ses limites (7 répondants sur 11), Chercher à s'améliorer (6 répondants sur 11), Connaitre ses attentes, besoins, intérêts, valeurs (5 répondants sur 11), Se situer par rapport aux compétences (4 répondants sur 11), Aller chercher de l'aide (3 répondants sur 11), Connaitre son style d'enseignant (2 répondants sur 11), Savoir ce qui nous différencie des autres (2 répondants sur 11).

Pour développer une connaissance de soi, il faut d'abord accepter ce que l'on est, ce qui implique d'accepter nos propres erreurs (Sarrasin, 2006). Les répondants de cette étude évoquent en majorité ce fait et soulignent que la connaissance de soi c'est de connaître ses forces, ses faiblesses et ses limites, tel que le témoigne ce répondant :

« (...) c'est important de connaître nos attentes, de connaître nos forces, de connaître nos faiblesses, parce que ça va nous permettre d'entrer plus facilement et de faire de meilleurs contacts autant avec les enseignants que les gens de la commission scolaire et les élèves. J pense que c'est une facette qui est nécessaire à l'insertion professionnelle. » (CS13-04)

Ce répondant souligne l'importance que peut avoir les compétences liées à la connaissance de soi dans le cadre de la formation. Selon Missenard (1976), la personnalité du futur enseignant et ses caractéristiques personnelles telle la facilité à entrer en contact avec les pairs peut non seulement favoriser son apprentissage de la profession, mais également démontrer sa motivation pour y parvenir (Develay, 1996). Belzile (2008) mentionne que souvent laissés à eux-mêmes, les enseignants débutants gagneraient à mieux se connaître sur les plans psychologique, social et professionnel en vue de vivre leur insertion dans l'enseignement.

En ce qui concerne les compétences développées présentement en formation, les répondants font ressortir six sous-thèmes, soit Faire des analyses réflexives (10

répondants sur 11), Connaitre ses forces, ses faiblesses, ses limites (7 répondants sur 11), Connaitre son style d'enseignant (6 répondants sur 11), Connaitre ses intérêts, ses valeurs (4 répondants sur 11), Se situer par rapport aux compétences (3 répondants sur 11), Connaitre sa conception de l'enseignement (2 répondants sur 11).

Dix répondants sur les 11 interrogés prétendent que la formation actuelle leur permet de développer des compétences liées à l'analyse réflexive. Il semble que cette pratique réflexive puisse permettre de développer une certaine créativité.

« J pense que la compétence la plus importante c'est de s'autoévaluer (...). Puis quatre stages, on le fait deux trois fois par stage donc on s'entend qu'on se voit évoluer énormément. Tous les cours qui au préscolaire font appel beaucoup à notre créativité donc veut veut pas, tu le vois si t'es créatif ou pas. Puis tous les cours où il fallait beaucoup bâtir des SAE là. Les cours de didactique des maths, de français. » (CS14-06)

Tel que souligné par Legault (2004), pour former des futurs enseignants, ces derniers doivent apprendre à réfléchir sur leur pratique, se remettre en question, faire preuve d'ouverture, de créativité et ainsi s'engager dans un processus d'autoformation.

Bien que la majorité des participants affirment travailler cette compétence liée à la connaissance de soi, soit de faire des analyses réflexives, certains participants déplorent cependant que cette pratique réflexive ne soit travaillée qu'en formation pratique, tel que le souligne ce dernier :

« C'est vraiment en formation pratique. À l'université c'est beaucoup théorique, mais j'apprends plus si je manipule. Les cours présentement ne sont pas nécessairement faits comme ça. Y a plusieurs travaux qui ne seront pas réutilisables dans une classe. Les analyses c'est important, car ça m'a montré que je vais pouvoir le faire, mais y a des choses que je ne vois pas l'utilité pour l'instant. Je vais peut-être la voir plus tard. » (CS14-11)

Dans le cadre d'une étude réalisée par Flores et Day (2006), ces derniers ont identifié plusieurs facteurs qui influencent le développement de l'identité professionnelle. En effet, les expériences de stage peuvent influencer positivement ou non, selon le vécu, la conception de soi des enseignants débutants. De plus, les auteurs soulignent que la formation initiale semble avoir peu d'incidence sur la construction de la personnalité professionnelle des enseignants débutants puisqu'ils perçoivent un trop grand écart entre la théorie présentée au cours de la formation et la réalité du métier. Le problème entre l'écart théorie et pratique n'est pas nouveau à l'égard de la formation initiale. Effectivement, Legendre (1998) dans son étude sur la pratique réflexive et les études de cas en formation des maitres, rapporte que la formation dispensée dans les cours est souvent perçue par les étudiants comme non pertinente parce qu'elle est sans rapport apparent avec la réalité scolaire qu'ils connaissent. Pour donner un sens aux pratiques, il faut éviter de placer l'étudiant en formation des maitres dans une situation de réceptivité passive face aux savoirs théoriques et pratiques (Legault, 2004). Il faut au contraire qu'il les intègre, puis dans la construction de son propre savoir professionnel, qu'il fasse l'adéquation entre sa propre théorie et sa propre pratique.

Au regard de ces compétences liées à la connaissance de soi et ainsi développées en formation, le discours des participants révèle qu'il manque encore aux futurs enseignants en formation des maitres des occasions structurées de réfléchir à leurs propres attitudes, à leurs valeurs, à leurs actions (Desaulniers et al., 1997). Il convient alors d'interroger les finissants sur les compétences qu'ils souhaitent développer en ce qui concerne leur future profession et la thématique liée à la connaissance de soi.

Situation souhaitée

Les répondants participant à l'étude identifient six sous-thèmes : Gérer ses émotions (4 répondants sur 11), Échanger sur ses expériences, représentations (4 répondants sur 11), Connaître et acquérir les qualités d'un bon enseignant (4 répondants sur 11), Revenir sur le projet personnel (PPF) (3 répondants sur 11), Se créer un système de gestion personnalisé (3 répondants sur 11), Être préparé plus tôt (2 répondants sur 11).

À la lumière de ces résultats, quatre répondants font un lien avec la catégorie précédente liée à la gestion des émotions et souhaitent que la formation puisse les former au regard de celle-ci. Ces deux participants soulignent d'ailleurs cette compétence :

« Ça me rappelle le thème d'avant, car quand on est capable de gérer nos émotions, on a quand même une bonne connaissance de soi. Si on avait été capable de gérer nos émotions, d'identifier tout de suite qu'on se sent pas bien ou bien, ça nous amène tout de suite à gérer nos émotions. Ça nous mettra pas dans des situations de suppléance...on n'expérimentera pas des choses qui vont nous causer problème. Encore là c'est lié aux pratiques. » (CS16-09)

« J pense que c'est important de bien se connaître, parce que quand on se connaît bien on est capable de mieux gérer ses émotions, on est capable de...aussi la gestion de classe est meilleure étant donné que tu te connais vraiment bien, tu te remets pas tout le temps en question. » (CS17-05)

Selon Janot-Bergugnat et Rasclé (2008), les futurs maîtres ont avantage à développer ces compétences, car la maîtrise de ces dernières leur permet de mieux se connaître dans leurs vulnérabilités et réactions émotionnelles, mais surtout leur apprend à prendre des décisions qui atténuent les risques de dégradation d'une situation problématique vécue en classe.

D'autre part, quatre participants désirent que la formation leur permette d'échanger sur leurs expériences et représentations de la profession, dont l'un d'entre eux souligne qu'il est toujours intéressant de connaître ce que les autres pensent de lui :

« Bien j pense qu'il aurait été intéressant dans certains cours...on aimait beaucoup parler de qui on est, parler de nos expériences dans le passé, dans le moment, mais aussi de ce qu'on veut être plus tard. Bien j pense qu'il aurait été intéressant...plus dans nos séminaires de stages d'avoir ces discussions-là plus poussées...ça aurait été intéressant, de plus, dans chaque portion de cours, laisser la place à tout le monde de s'exprimer sur qui on est, puis c'est le fun de savoir ce que les autres pensent de nous. » (CS16-01)

Il est également bénéfique pour les futurs maîtres au BEPEP de connaître les qualités qui sont attendues lorsqu'ils sont en exercice (Castonguay, 2003). Quatre participants désirent développer des compétences pour acquérir les qualités d'un bon enseignant, mais deux d'entre eux font la distinction entre celles qui doivent particulièrement être maîtrisées en phase de suppléance :

« C'est important, parce que si tu te connais pas bien, c'est difficile de connaître ses limites, tu vas être perdu. Faut nous préparer au marché du travail, pas juste nous préparer à l'enseignement. Il faut nous préparer à toutes les réalités qui s'en viennent finalement. La réalité de suppléante, on l'oublie. Se connaître c'est pour toute la vie aussi. Ça peut éviter bien des problèmes, des crises de larmes. » (CS17-11)

« Bien ils auraient pu nous parler, genre quelles qualités, j me souviens pu c'est dans ma tête, je vais essayer de le dire...des qualités professionnelles qu'une enseignante doit avoir. Sûrement moi j'ai plusieurs qualités, mais y a sûrement des qualités que je n'ai pas et que je pourrais acquérir dans le cadre d'une formation universitaire pour pouvoir être une meilleure enseignante, par exemple. Puis les qualités d'une suppléante, qu'est-ce qui fait que t'es une bonne ou pas bonne suppléante. Bien moi j pense que si on n'est pas bien avec soi-même on ne peut pas vraiment bien interagir avec les autres. Finalement faut être bien avec soi-même pour bien interagir avec les autres. » (CS16-03)

Lamarre (2004) souligne elle aussi que « les enseignants développent une meilleure connaissance d'eux-mêmes dans et par leurs relations avec les personnes qu'ils côtoient tels les élèves, le personnel enseignant ou encore la direction » (p.43). De plus, le fait d'être en relation avec d'autres personnes suscite chez ces enseignants une réflexion sur leur pratique et leur manière d'être.

En ce qui concerne les compétences liées à la connaissance de soi, la formation psychologique accompagne, entre autres, le futur enseignant dans la découverte de lui-même, de ses désirs, de ses peurs, des relations qu'il noue avec ses élèves et son entourage (Latry, 2004). Il améliore ainsi l'efficacité de ses interventions (Mboma Mighiom, 1997). Il convient alors de vérifier ce qui se fait actuellement dans les programmes de formation à l'égard des compétences d'intervention.

4.2.5 Compétences d'intervention

Selon Martineau et Presseau (2007), il existe un grand écart entre les conditions d'enseignement dans le contexte d'un stage et celles de la pratique réelle. En effet, lors des stages, l'enseignant associé peut tout simplement intervenir quand le stagiaire rencontre un problème avec le groupe, alors que lorsqu'il débutera sa carrière, il devra être autonome. Ce constat a donc été vérifié auprès des finissants participant à cette étude. Cependant, les répondants ont d'abord défini les compétences d'intervention dans le contexte de leur formation.

Situation actuelle

Pour présenter la thématique des compétences d'intervention, les répondants la définissent selon quatre sous-thèmes, soit Intervenir auprès des élèves (11 répondants sur 11), Différencier les interventions (6 répondants sur 11), Intervenir

auprès des parents et collègues (4 répondants sur 11), Justifier ses interventions (1 répondant sur 11).

À l'unanimité, les répondants évoquent que les compétences d'intervention se traduisent par le fait d'intervenir auprès des élèves, tel que le démontre ce participant qui souligne également l'importance de la dimension psychologique :

« C'est tout ce qui est d'intervenir auprès des élèves. (...) Ça fait appel aussi à la psychologie. Il faut comprendre beaucoup de choses pour mieux intervenir. C'est les dimensions, les parents, les autres enseignants aussi, même la direction encore là, y arrive une situation c'est important autant. » (CII8-10)

Selon Esteve (1999), on demande aux enseignants non seulement d'enseigner, mais aussi de veiller à l'équilibre psychologique et affectif de leurs élèves, à l'intégration sociale, à l'éducation sexuelle, etc. Toujours selon cet auteur, il n'est pas étonnant, par conséquent, que les nouveaux enseignants éprouvent d'authentiques « chocs avec la réalité ». Ils sont confrontés à des exigences qui favorisent une certaine confusion dans le développement de leur identité professionnelle et de leur identité personnelle. Les finissants ont-ils été préparés à ces exigences lors de leur formation universitaire? Ont-ils pu développer des compétences d'intervention?

À cette question, les finissants font ressortir les six sous-thèmes suivants : Comprendre les différents profils des élèves (7 répondants sur 11), Gérer les situations de crise avec les élèves (7 répondants sur 11), Interagir avec les collègues (2 répondants sur 11), Faire une rencontre de bulletin (1 répondant sur 11), S'évaluer par rapport aux compétences (1 répondant sur 11), Demander de l'aide (1 répondant sur 11).

La majorité des répondants soulignent que la formation leur permet de développer des compétences d'intervention pour Comprendre les différents profils des élèves (7 répondants sur 11) ou encore pour Gérer les situations de crise avec les élèves (7 répondants sur 11). Les citations suivantes de ces deux participants démontrent bien que la formation les amène à comprendre le profil de certains élèves et leur apprend à interagir avec eux, mais l'un d'entre eux spécifie que la formation ne le fait pas dans un contexte de suppléance :

« Bien on a eu des cours, bien gestion de classe, on a appris des interventions avec ça...bien moi c'est les compétences de gestion de crise que je retiens c'est drôle, mais on a vu tous les types d'élèves, donc le top, lui qui est oppositionnel, lui qui parle pas, lui qui va qui est agressif, donc c'est quoi la meilleure façon, avec l'oppositionnel tu vas essayer d'y donner des choix, donc c'est ce qu'on a vu un peu. Encore là en suppléance, ce n'est pas un mot qui est venu...c'est vraiment en classe quand t'es avec les élèves. On a jamais dit en suppléance, c'est difficile de mettre des conséquences parce que t'es pas là demain, ça on n'en a jamais parlé. Je trouve que c'est un manque. » (CI19-02)

« C'est sûr que j'ai un cours en gestion de classe qui va m'aider à ça. C'est vraiment tous les troubles de comportement qu'on a vus, comment agir avec ça. J'ai eu aussi un cours en psychologie. C'est le développement de l'enfant, donc ça permet de comprendre que c'est normal que l'enfant soit comme ça à telle phase. » (CI19-10)

Lafranchise et al. (2011) prétendent qu'« une bonne connaissance des caractéristiques des élèves (tempérament, histoire, contexte) chez les enseignants permet, entre autres, d'affiner leur compréhension des émotions pouvant être ressenties par ces élèves » (p.114).

Une participante qui mentionne que la formation lui permet de s'évaluer par rapport aux compétences ajoute cependant un questionnement au regard de la maîtrise des compétences d'intervention :

« J pense que ça c'est vraiment la pratique qui va nous le montrer parce que moi j'ai eu l'occasion d'avoir de très belles classes en stage. Gestion de classe, j'ai l'air d'être bien bonne, mes enseignantes associées m'ont dit wow c'est vraiment ta force, mais...j'ai des belles classes aussi. (...) je suis capable d'en faire de l'intervention, mais non-stop. Psychologiquement, je vais tu me sentir bien, je ne sais pas. Je vais tu être capable de passer par-dessus ça, je ne sais pas. » (CI20-06)

Devant un élève difficile, l'enseignant peut vivre plusieurs émotions négatives qui vont venir interférer dans ses interventions (Janot-Bergugnat et Rascle, 2008). Or, le processus émotionnel se produit bien souvent à l'insu de l'enseignant et le conduit, sans qu'il en ait conscience, à poser un acte qui va accentuer le conflit au lieu de l'atténuer. Selon Calin (2011), il ne s'agit pas simplement de gérer un groupe d'élèves, mais d'apprendre auparavant à se gérer soi-même devant le groupe, ce que propose une formation psychologique. C'est pourquoi les finissants sont interrogés sur les compétences d'interventions souhaitées à l'égard de leur formation.

Situation souhaitée

D'après Dumas (1998), lorsqu'un nouvel enseignant se présente dans une école, on le voit souvent comme un produit fini devant maîtriser toutes les nouvelles pédagogies et nouvelles techniques d'enseignement. L'objectif de la question suivante est ainsi de déterminer les compétences d'intervention que les finissants souhaitent réellement développer dans leur formation. Ils mentionnent neuf thématiques, soit Intervenir auprès des parents (7 répondants sur 11), Connaître des interventions liées à la suppléance (rapides) (7 répondants sur 11), Connaître les limites et les droits d'intervention de l'enseignant (6 répondants sur 11), Apprendre à faire des liens théorie/pratique (5 répondants sur 11), Intervenir avec la TES (3 répondants sur 11), Faire des analyses réflexives sur la pratique des autres acteurs (2 répondants sur 11), Savoir comment chercher de l'aide (2 répondants sur 11), Savoir

jusqu'où s'impliquer dans l'école (1 répondant sur 11), Être formé pour intervenir dans des cas d'intimidation (1 répondant sur 11).

La majorité des répondants souhaitent être mieux préparés à intervenir auprès des parents, tel que le souligne l'un d'entre eux :

« Bien peut-être avec les parents j'aurais aimé, je le redis, mais on l'a effleuré, mais dans nos stages aussi. J'étais tout le temps accompagné de mon enseignante associée. Oui j'ai participé aux rencontres de parents, mais je n'étais jamais tout seul. Je n'ai jamais intervenu avec un parent qui était en colère, parce que la note de son enfant n'est pas bonne. (...) J'aurais peut-être préféré davantage avoir plus de soutien là-dessus en formation. » (CI21-04)

Deux autres participants font d'ailleurs les liens entre cette compétence d'intervenir auprès des parents, mais également celle liée au fait de connaître des interventions propres à la suppléance :

« (...) j'aimerais justement qui nous disent en suppléance, bien là faut que t'écrives à ses parents, mais là, quand t'es là pour une journée, vas-tu vraiment le faire en suppléance. (...) Bien j'aimerais ça justement qu'on nous parle de la suppléance qu'on n'a pas parlé du tout. » (CI21-02)

« J'aurais aimé être outillée aussi au niveau des parents. On nous apprend à travailler avec les élèves, avec les enseignants, mais y a plein d'autres personnes autour de nous qui faut apprendre à travailler avec, en tant que suppléante, stagiaire. » (CI21-08)

Les enseignants débutants doivent actuellement se contenter de suppléance occasionnelle et du cumul de contrats de courte durée pendant plusieurs années avant de parvenir à obtenir un poste permanent (Portelance et al., 2008). Selon Dumoulin et Gagnon (2011), cette réalité de suppléance maintient l'enseignant débutant dans une instabilité et exige une grande polyvalence sur le plan professionnel. Les participants souhaitent donc que leur formation distingue ces deux phases et qu'elle leur permette

de développer les compétences d'intervention nécessaires à la suppléance, tel que le soulignent deux d'entre eux :

« Toujours en lien avec ce que je disais tantôt, tous ces cours-là c'est pour quand on va avoir une classe à nous. Pour la suppléance, je n'ai pas eu d'outils par rapport à ça. J'aurais aimé ça avoir un cours pour la suppléance, mettons que ça j'aurais aimé ça que ça se fasse. » (C21-05)

« Toi en tant que suppléante, intervenante qui n'est pas là souvent dans le milieu, toi tu vas intervenir différemment de l'enseignante qui est toujours là. C'est comme un peu de distinguer ces deux phases là aussi. Pour moi, présentement, c'est comme dans le même bateau. Je me rends compte que quand j'arrive en suppléance, je n'interviens pas du tout de la même façon que si c'était ma propre classe. Ça pas été défini dans le baccalauréat. On n'a pas fait la différence entre une suppléance et une enseignante. » (CI21-10)

Selon Gervais (1999), l'impression d'avoir suivi des cours qu'on dit théoriques à l'université et d'être entré en stage en laissant ces cours-là à l'université est une réalité très présente dans le domaine et tel que souligné par Perrenoud (2001; 1994), le pire est qu'une partie des formateurs soit entièrement du côté de la théorie, les autres entièrement du côté de la pratique. Cinq répondants souhaitent apprendre à développer des liens entre la théorie et la pratique, tel que le démontre ces deux derniers :

« À l'université c'est super théorique, puis ce n'est pas tout le temps lié. C'est quand tu le fais dans la pratique que tu te rends compte que ça marche ou ça marche pas. J pense encore aux parents dans le plan d'intervention, je pense qu'ils auraient pu nous le dire. Tu fais attention à tel ou tel aspect quand tu es avec un parent. Sauf que quand tu es en face du parent, si lui décide qu'il n'est pas respectueux, comment tu réagis, comment tu interviers ? » (CI21-09)

« On a des cours théoriques, mais après ça moi est-ce que je suis capable de les mettre en pratique. Là, je ne peux pas dire très bien... parce qu'en stage, j'trouve que ce n'est pas représentatif de la suppléance. Parce qu'en suppléance t'es seul, t'as pas un enseignant associé qui est soit dans la classe ou soit près de toi. (...) En suppléance, tu peux être dans une école que tu ne connais pas, t'as pas de soutien de personne, t'es là, t'as des élèves avec toi, puis c'est tout. Va falloir que tes interventions tu les fasses tout seul, car y a personne qui va venir t'aider. » (CI20-02)

Selon Dumas (1998), pendant les stages, les procédures de gestion utilisées par les stagiaires sont prévues, organisées et supervisées. Même si ces derniers ont l'occasion d'expérimenter différents styles de pédagogie ou différents matériels, ils n'ont pas beaucoup de souplesse au plan de la gestion de classe où l'on s'attend généralement à ce qu'ils adhèrent à la routine déjà existante. Ainsi, les conditions de stage ne permettent pas toujours un développement complet des habiletés et des compétences en gestion de classe. De plus, tel que le souligne l'un des participants, il est difficile pour les débutants d'avoir accès aux collègues d'expérience, mais surtout de savoir à qui se référer lorsque se présente un problème (Dumas, 1998).

Dans un autre ordre d'idées, les nouveaux enseignants ne sont pas seulement confrontés à des enfants actuels, ils sont aussi renvoyés à leurs rapports à l'enfance (Calin, 2011). Ils ont eux-mêmes un vécu d'élève et les réalités ont changé. La présence de certains intervenants en classe pour parer aux difficultés des élèves en est un exemple. Or, trois participants soulignent qu'ils souhaitent développer des compétences pour intervenir avec l'éducatrice spécialisée (TES), dont l'un des participants précise que lorsqu'il était lui-même élève au primaire, cette « réalité » n'était pas présente :

« J'ai une base, mais j'aurais aimé enrichir ma base encore davantage. Dans les classes, les enfants sont de plus en plus intégrés. C'est de plus en plus difficile. Quand j'étais jeune, ce n'est pas des choses qu'on entendait parler. Maintenant, il y a des TES dans les classes. C'est quoi le rôle de la TES, c'est quoi mon rôle? Je ne veux pas la brimer. Jusqu'où on peut aller? » (CI20-11)

Selon Gentès (2003), certaines situations pédagogiques peuvent provoquer chez l'enseignant un réveil d'affects se rattachant à son passé d'enfant et d'élève. Les auteurs qui abordent les transformations que connaissent les enseignants débutants au cours de leurs premières années dans la profession arrivent à la conclusion que la modification des pratiques passe par un changement dans la façon dont les débutants se représentent les élèves et l'enseignement, et ce, dès la formation des maîtres (Chouinard, 1999). Plusieurs chercheurs avancent l'idée que la résolution de ces difficultés passe par la transformation de ces représentations et par l'acquisition de connaissances permettant la prévention et la résolution des problèmes qui surviennent en classe.

À la lumière des résultats obtenus lors des entrevues semi-structurées effectuées auprès de ces 11 finissants, plusieurs éléments permettent de répondre à l'objectif spécifique qui était de déterminer les écarts entre la formation psychologique reçue et celle souhaitée par les futurs maîtres. La Section 4.3 présente ainsi les éléments de synthèse de la discussion de ces résultats.

4.3 Les éléments de synthèse de la discussion des résultats

Lors de l'analyse des résultats de cette étude sur les besoins de formation psychologique chez les finissants au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, plusieurs éléments ont été soulevés à l'égard des thématiques liées aux compétences de l'insertion professionnelle, de la gestion des émotions, de la connaissance de soi ainsi que celles liées aux interventions. Plusieurs se manifestent d'ailleurs à maintes reprises dans les propos des finissants. Il est alors possible de faire des liens concrets entre eux et d'établir les écarts entre la situation actuelle et celle souhaitée en formation au regard des compétences psychologiques. Toutefois, il convient d'abord de se questionner sur les éléments de la définition de la formation psychologique dégagés par les finissants.

La formation psychologique

En ce qui concerne la définition de la formation psychologique, plusieurs répondants ont de la difficulté à la définir. Un répondant utilise les mots « *flou* » et « *vaste* » (FP1-02) avant même de faire part de sa réponse. De plus, à la lumière des résultats, sept thématiques sont évoquées pour la définir, ce qui en fait une définition plutôt éclatée. Dans la littérature francophone et anglo-saxonne, il n'y a pas de définition proprement dite du concept de *formation psychologique*. Cependant, la majorité des répondants précisent que la formation psychologique permet de préparer les futurs enseignants aux réalités de la profession, ce qui rejoint les propos de Calin (2011) qui affirme, notamment, que le travail de mise en adéquation de l'art d'enseigner avec les réalités mouvantes détermine un grand champ en formation psychologique des enseignants.

Il est également possible d'établir des liens entre trois autres thématiques proposées par les finissants pour définir la formation psychologique, soit celles de la gestion des émotions, l'évolution des représentations ou encore le travail sur la motivation. En effet, au regard du survol de la littérature liée au concept de formation psychologique de cette présente étude, il est possible d'identifier les mêmes concepts : émotions, représentations et motivation.

D'abord, Calin (2011) évoque que la formation psychologique, en vue de l'établissement d'une relation pédagogique, repose sur la maîtrise des émotions, des attitudes et des comportements chez l'enseignant, ce qui rejoint la définition de près de la moitié des participants, dont certains d'entre eux précisent qu'une formation psychologique permet également de gérer la violence. Selon Esteve (1999), certaines situations sont actuellement observées, dont un élève qui se permet, assez impunément, diverses agressions verbales, physiques et psychologiques envers ses enseignants ou ses camarades sans que, dans la pratique, les mécanismes d'arbitrage

théoriquement existants fonctionnent. Ces situations provoquent chez les enseignants débutants un sentiment d'appréhension ou de malaise qui affecte leur assurance et leur confiance. La formation psychologique des maîtres les outille alors au regard de compétences psychologiques, ce qui les aide à faire face aux conditions difficiles du métier d'enseignant.

Ensuite, Deum (2004) prétend que la formation psychologique nourrit la motivation des futurs enseignants à l'égard de leur formation puisqu'elle favorise une réflexion dans l'action. Un répondant abonde en ce sens en soulignant que la formation psychologique permet de travailler sa motivation, alors que d'autres soulignent qu'elle permet de faire des analyses réflexives. Par ailleurs, selon Baillauquès (1990), les compétences développées en formation des maîtres dépendent des valeurs du maître, de ses représentations, de ses attitudes profondes et de sa capacité à chercher à en savoir plus sur lui-même. Un répondant mentionne ce fait, soit que la formation psychologique permet de faire évoluer les représentations autant dans son travail qu'avec les élèves (FP1-11).

En somme, les finissants se représentent bien le concept de formation psychologique bien qu'il n'y ait pas de consensus sur cette définition. De plus, la majorité des finissants définissent la formation psychologique en mettant de l'avant l'aspect de préparation aux réalités du métier d'enseignant. Il est intéressant de constater que la thématique suivante liée aux connaissances de l'insertion professionnelle met de l'avant ce constat en identifiant certains écarts entre ce qui est fait actuellement en formation et ce qui est souhaité par les finissants.

Les compétences liées aux connaissances de l'insertion professionnelle

Les finissants définissent d'abord les connaissances liées à l'insertion professionnelle. Certains d'entre eux soulignent le fait que la phase d'insertion

professionnelle est abordée très tard en formation et ils veulent savoir comment se déroule cette insertion au début de leur formation. Certains finissants mentionnent que des étudiants ne poursuivraient sans doute pas leur formation en enseignement s'ils connaissaient, avant de débiter leurs études, les réalités de l'insertion professionnelle.

Bien que plusieurs finissants soient conscients que cette période peut en être une de longue précarité, il y a lieu de se questionner sur l'incidence que cette longue période d'attente peut avoir sur les futurs enseignants. En effet, certains se disent prêts à attendre ou même à avoir un autre emploi. Cependant, ils ne soulignent pas l'incidence que cette attente peut avoir à long terme. Quoique l'on puisse avoir un autre travail pour compenser les heures non travaillées en enseignement, Mukamurera (2006) prétend que cette situation peut être néfaste pour la consolidation des compétences dans la profession pour laquelle ils sont formés.

De plus, les répondants n'abordent pas l'incidence de cette précarité sur leur propre identité personnelle. Bouchard (1997) affirme que « l'identité professionnelle est étroitement liée à l'idée de « bilans de compétences », donc à l'idée que l'individu s'il utilise mieux ou s'il augmente ses compétences, pourra plus efficacement s'insérer dans le monde du travail » (p.118). Esteve (1999) évoque quant à lui le manque d'implication dans la vie familiale au détriment de celui du travail qui peut provoquer une certaine pression chez ces nouveaux enseignants. Pourtant, aucun participant ne souligne ces réalités.

En rapport aux compétences actuellement développées et celles souhaitées par les finissants du BEPEP, ces derniers démontrent clairement qu'ils aspirent à ce que la formation puisse leur faire connaître les bonnes attitudes d'un nouvel enseignant, mais aussi qu'elle puisse les préparer davantage aux réalités de la profession enseignante. C'est ce qui peut expliquer que les finissants ont de la difficulté à bien se

représenter la période de l'insertion professionnelle et certaines conséquences sur leur identité. La formation gagnerait donc à être enrichie des qualités personnelles à posséder, car il est bénéfique pour le futur maître de savoir celles qui sont attendues lorsqu'il est en exercice (Castonguay, 2003). À l'heure actuelle, il semble que la formation leur donne des outils pour se préparer à la première entrevue dans les commissions scolaires sans pour autant les conscientiser à ce qu'ils vivront concrètement comme réalité. Un participant résume cet écart en mentionnant que la formation aborde davantage l'entrevue que le « *après entrevue* » (CI21-10).

À propos des compétences souhaitées par les finissants, ces derniers soulignent qu'ils veulent connaître les différences entre les commissions scolaires. De surcroît, près de la moitié des participants mentionnent la possibilité de participer à des formations sur l'insertion professionnelle offertes par les commissions scolaires. Cependant, dans les années qui ont suivi la réforme de la formation des maîtres, aucun document officiel n'a été publié pour venir en aide aux commissions scolaires quant à leur mandat d'insertion et aucune autre aide financière ne leur a été attribuée (Vallerand, 2008; COFPE, 2002). Ce manque de soutien fait en sorte que peu de commissions scolaires ont mis en place des dispositifs d'insertion (Martineau et Mukamurera, 2012; Vallerand, 2008; Nault, 2003a).

Selon Ouellet et Archambault (2009), pour de nombreux enseignants, le principal outil pour assurer la réussite de leur insertion professionnelle lorsqu'un tel document est disponible est le « cahier d'accueil » remis par la direction lors de la rentrée scolaire. Néanmoins, aucun participant ne mentionne l'existence de ce document, ce qui laisse présager qu'ils n'en ont pas été informés et que ce dernier n'est pas remis aux suppléants. D'autre part, selon les auteurs, bien que certaines commissions scolaires établissent des procédures et des outils d'accompagnement, la responsabilité de l'encadrement des novices relève encore principalement de l'initiative individuelle (Ouellet et Archambault, 2009).

À l'égard de cette thématique sur l'insertion professionnelle, les répondants soulignent l'importance de faire son chemin soi-même. Encore une fois, bien qu'ils soient conscients qu'ils devront se débrouiller, aucun participant ne mentionne les conséquences. Lamontagne (2008) affirme que l'enseignant débutant, bien qu'il ait participé à des stages de formation pratique, est habituellement confronté à ses propres ressources pour survivre à sa première année d'enseignement. Sachant que chaque jour d'enseignement lui apporte des problèmes professionnels, c'est à ce moment qu'il prend conscience qu'il y a des lacunes dans sa formation et des besoins à combler (Lamontagne, 2008).

Dumas (1998) mentionne que les débutants doivent apprendre par essai et erreur et développer des stratégies de survie. Par manque de soutien, l'adaptation est difficile et cette situation entraîne des conséquences fâcheuses, dont un sentiment d'incompétence. À la lumière des résultats obtenus, les participants ne soulignent pas ce fait, quoique certains soient conscients que personne ne viendra les « *prendre par la main* » (IP3-01). Près de la moitié d'entre eux manifestent alors le souhait que la formation puisse leur permettre de savoir à qui se référer en cas de besoin, mais également qu'elle puisse leur apprendre à gérer leurs émotions, ce qui fait l'objet de la thématique suivante.

Les compétences liées à la gestion des émotions

La première question invitait les répondants à définir la gestion des émotions. Presqu'à l'unanimité, les répondants évoquent que la gestion des émotions implique de ne rien laisser paraître lorsqu'un problème est vécu. En effet, l'enseignant manifeste une bonne gestion de ses émotions lorsqu'il est « *déstabilisé* » (GE08-01), mais qu'il ne le montre pas (GE8-04). Clerc (2003) mentionne d'ailleurs que l'enseignement exige des attitudes intellectuelles et affectives, mais surtout une distanciation par rapport à ses émotions. Hess (2003) souligne aussi un danger lié à la

dissonance émotionnelle qui peut mener à l'épuisement professionnel ainsi provoqué par les émotions simulées.

Il importe que la formation psychologique puisse leur donner les outils nécessaires à ce travail lié aux émotions, car déjà lors de la formation, peu d'étudiants prennent le temps de s'arrêter et d'analyser les problèmes qu'ils rencontrent, ce qui amène certains à développer de mauvaises habitudes comme l'évitement (Proulx, 2009). Près de la moitié d'entre eux manifestent leur intérêt à ce que la formation puisse leur permettre d'effectuer des analyses réflexives plus centrées sur la gestion des émotions.

Actuellement, il semble que la formation permet d'intervenir rationnellement auprès des élèves en difficulté ou en crise. Cependant, les finissants interrogés souhaitent que la formation puisse également leur apprendre à gérer leurs émotions auprès des autres partenaires, soit les parents, les enseignants, la secrétaire, ou encore la direction. De plus, les finissants indiquent qu'ils aspirent à ce que la formation puisse leur permettre de connaître les possibilités d'émotions vécues en enseignement. Selon Hess (2003), les émotions ont toutes des conséquences différentes. Effectivement, certaines émotions surgissant au travail sont clairement perturbatrices et doivent être contenues.

Hess (2003) souligne l'exemple lié aux attentes dirigées envers l'enseignant qui doit manifester une gamme complète d'émotions, comme de la sévérité pour assurer la discipline en classe et de l'enjouement pour motiver les élèves à participer à une activité. Des finissants souhaitent d'ailleurs que des exemples de situations vécues soient présentés, soit par l'entremise de mises en situation proprement dites ou encore par le témoignage d'autres enseignants. De plus, certains d'entre eux désirent que la distinction entre ce qui a été vécu en stage et ce qui sera vécu en suppléance

soit faite, car en contexte de suppléance, il n'y a personne pour te « *coacher* ». (GE11-06).

Au regard de cette réalité de la complexité du métier d'enseignant, ces finissants évoquent également, à plusieurs reprises, le « stress » lié à la profession. Cependant, le stress ne constitue pas qu'une seule émotion. Selon Hess (2003), il peut être associé à de l'anxiété, de la tristesse, de la colère ou même être une source de mécontentement. Bien que certains finissants indiquent que la formation aborde la gestion du stress avec les enfants ou encore lors d'une première entrevue, il n'en demeure pas moins qu'ils démontrent clairement qu'ils souhaitent qu'un « *cours* » (GE11-03, GE11-05, GE11-08) sur la gestion des émotions puisse leur offrir des « *trucs* » (GE11-01, GE11-02, GE11-05).

D'après les finissants interrogés, la formation actuelle n'aborde pas certaines réalités du métier. En effet, des finissants veulent éviter le « *burnout* » (GE11-02), la « *frustration* » (GE12-10), « *l'épuisement professionnel* » (GE12-11), car ces états s'avèrent néfastes pour leur « *santé mentale* » (GE12-11). Dionne-Proulx et Pépin (1997) ajoutent d'autres « maux » vécus par les enseignants dont la formation devrait tenir compte en ce qui concerne la santé psychologique, soit des réactions névrotiques, de l'anxiété, des névroses, des états dépressifs, des états psychotiques, des troubles mentaux et de la tension. Martineau et Ndoreraho (2006) ajoutent même des problèmes psychologiques tels que l'insomnie, les cauchemars, la dépression et même l'abandon comme conséquence à cette situation inconfortable vécue dès les débuts dans la profession.

Bien que la formation puisse les amener à réfléchir sur soi, les finissants veulent apprendre à s'immuniser devant les différentes réalités pouvant être vécues ou encore apprendre tout simplement à décrocher à la maison. Lafortune et al. (2011) évoque que « de se prémunir contre certaines situations de « déplaisir » c'est savoir se

distancer par rapport à ces dernières » (p.238). Guitouni (2005) souligne quant à lui qu'il serait bénéfique d'intégrer à la formation psychologique des futurs maîtres un cours de lecture du langage émotionnel. Il ajoute qu'il faut peut-être voir dans les programmes de formation et les stages comment aider les étudiants à améliorer leurs capacités à faire face à la pression, leur conscience de la clientèle et leur résistance personnelle (identitaire).

Les compétences liées à la connaissance de soi

À la première question, les finissants définissent ce que représente la connaissance de soi et plus de la moitié d'entre eux soulignent qu'il s'agit de connaître ses forces, ses faiblesses et ses limites. Selon Duclos (2010), on se doit d'être réaliste face à ses capacités, ses difficultés et ses limites, car les jugements ou les opinions qui comptent le plus dans la vie sont ceux que l'on a de soi-même. Les finissants qui ont participé à cette étude mentionnent que ces compétences sont développées actuellement dans le cadre de leur formation universitaire, mais certains souhaitent qu'elles puissent l'être plus tôt en formation. En effet, il semble qu'au début de la formation, les finissants « *ont sauté vite là-dessus* » (CS14-04) bien qu'il soit avantageux de « *plus axer sur les premiers cours pour la développer pendant notre baccalauréat* » (CS14-07).

Les participants de cette étude sur les besoins de formation psychologique démontrent, presque à l'unanimité, que la formation leur permet de développer la compétence liée aux analyses réflexives. Cependant, certains ajoutent qu'ils veulent pouvoir partager cette expérience ainsi que leurs représentations de la profession. Les relations avec les autres fournissent de précieuses connaissances sur soi et sont ainsi des références importantes lorsqu'il s'agit de définir ses attributs personnels et ainsi ses forces et faiblesses au sein de la profession (Pelletier, 2009). Sarrasin (2006) évoque le fait que c'est à travers le regard des autres que se forme la connaissance de

soi. Bien que certains participants soulignent que les séminaires offerts en stage puissent être propices à ce genre de discussions, certains ajoutent qu'elles doivent être plus « *poussées* » (CS16-01) et même que ces discussions doivent être entreprises dans le cadre d'autres cours. Il semble que ces dernières soient formatrices, car il est possible de partager ses représentations sur « *comment j'entrevois l'avenir, la suppléance* » (CS16-02), de « *s'exprimer sur qui on est* » et de « *savoir ce que les autres pensent de nous* » (CS16-01).

En rapport aux compétences actuellement développées et celles souhaitées par les finissants du BEPEP, ces derniers mentionnent, en majorité, que la formation leur permet de connaître leur style d'enseignant, mais pas celui de futur suppléant. En effet, il semble que de se connaître comme futur suppléant les aide à ne pas imiter le style d'un autre enseignant (CS17-02, CS17-07, CS17-08). Selon Kagan (1992), après le choc des premières expériences d'enseignement, le stade de l'idéalisation fait rapidement place à un stade de survie et ainsi désillusionnés, plusieurs débutants tentent de rectifier leur sentiment de perte de contrôle en adoptant une approche plus autoritaire. Selon Johnson (1994), le danger c'est qu'ils remettent leur efficacité en question et cherchent à compenser leur manque de connaissances en prenant pour modèle un enseignant plus expérimenté de leur école ou en adoptant des approches dont ils se souviennent alors qu'ils étaient eux-mêmes élèves (Chouinard, 1999). Les participants de cette étude sont donc conscients de ce problème, mais ils manifestent une fois de plus le désir que la formation reconnaisse la phase de suppléance.

Les finissants souhaitent également que la formation puisse leur permettre de développer des compétences liées à la gestion des émotions. Il semble que bien se connaître permet de mieux gérer ses émotions, mais surtout d'éviter d'expérimenter des « *choses qui vont nous causer problème* » (CS16-09) ou même d'éviter des « *crises de larmes* » (CS17-11). Latry (2004) affirme d'ailleurs que « la seule formation psychologique que reçoivent actuellement les futurs maîtres est celle qui

découle de la connaissance sur l'autre (enfant), connaissance théorique intellectuelle qui repose sur des tests, des lectures, des cours » (p.131). Elle ne permet pas d'acquérir une connaissance réelle de son propre fonctionnement psychologique, de repérer ses réactions par rapport à certaines situations, de savoir ce qui fragilise, insécurise ou rassure l'enseignant.

En somme, il semble que les finissants interrogés souhaitent que la formation leur donne encore cette occasion de développer les compétences liées à la connaissance de soi, mais aussi qu'elles soient mises en relation avec celles liées à la gestion des émotions. À l'égard de la thématique suivante, les compétences d'intervention, il est intéressant d'observer que cette mise en relation est encore une fois constatée entre les différentes thématiques liées à cette étude.

Les compétences d'intervention

Les répondants définissent d'abord les compétences d'intervention. Au regard des compétences actuelles, la majorité de celles-ci sont clairement orientées vers « l'élève ». Selon Belzile (2008), les rapports auprès des enfants ainsi que la gestion de classe à instaurer très tôt font en sorte que les enseignants débutants orientent leurs pensées vers le souci de l'autre puisque les élèves représentent le centre de leur emploi, soit leurs intérêts principaux. Les résultats de l'étude de Belzile (2008) sur le souci éthique en début de carrière montrent que c'est le souci de l'autre qui prend le plus d'ampleur dans leur pratique éducative. Il semble que le contraire serait surprenant puisque les futurs maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire sont formés dans le contexte d'une réforme centrée sur l'élève. Cependant, il semble que les finissants aspirent à être formés « *psychologiquement* » (CI22-01, CI20-06) à l'égard des compétences d'intervention et ainsi sur d'autres aspects de la profession. Selon Gingras et Mukamurera (2005), les problèmes d'intervention et d'intégration font émerger bien des préoccupations chez les débutants : le sentiment

d'incompétence pédagogique (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), 2002; Martineau et Presseau, 2003), mais aussi l'isolement, le sentiment d'impuissance devant l'ampleur de la tâche, le stress intense, la perte d'estime de soi et l'incertitude (Mukamurera, 2005).

À la lumière des compétences souhaitées, plus de la moitié des participants évoquent le fait que la formation puisse leur donner les outils nécessaires pour intervenir auprès des parents. Selon le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2004), le suivi avec les parents se révèle déjà ardu pour de nombreux enseignants, particulièrement en début de carrière. Selon Belzile (2008), les enseignants débutants témoignent de ces faits puisque que certains d'entre eux ne se sentent pas toujours très à l'aise à rencontrer les parents ou à les informer des difficultés de leur enfant. Les résultats de l'étude de Belzile (2008) rejoignent ceux de cette étude dont la préoccupation éthique des finissants ne se limite pas au travail en classe avec les élèves (COFPE, 2004). En effet, elle touche également les autres acteurs concernés par leurs interventions, ce que doit considérer la formation. Actuellement, il semble que les relations avec les parents soit un aspect de la formation plutôt « *nébuleux* » (CI19-01) pour les futurs maîtres.

Au regard des compétences d'intervention, bien qu'un répondant souligne que la formation permet présentement d'apprendre comment justifier ses interventions, plus de la moitié des finissants affirment le contraire et mentionnent qu'ils souhaitent que la formation les outille à propos des limites et des droits d'intervention des enseignants. Belzile (2008) met en lumière cette lacune de la formation, car les enseignants débutants interrogés dans son étude évoquent que dans l'exercice de leur fonction, les limites de leurs responsabilités ne sont pas clairement déterminées. Tout comme les finissants de cette présente étude, certains ajoutent qu'avoir des balises sur la part de responsabilités qui leur revient peut guider leurs interventions et ainsi les amener à discerner les limites de leur rôle. Sans ces connaissances pour guider leurs

actions, les futurs maîtres ne peuvent que s'en remettre à leur intuition pour agir de façon éthique et responsable (Belzile, 2008). Un participant avoue d'ailleurs qu'il se fie à ses connaissances générales et à l'étiquette sur « *comment bien se comporter* » pour agir, car il se considère peu outillé face aux compétences d'intervention (CI19-08).

Par rapport aux compétences d'intervention, des lacunes sont également observées au regard des compétences professionnelles que doivent maîtriser les futurs enseignants. Selon l'étude de Castonguay (2003), les compétences formant l'*Acte d'enseigner*¹⁶ figurent au centre des préoccupations des études menées sur les niveaux de maîtrise des compétences.

À la lumière des résultats obtenus dans cette présente étude, les finissants interrogés abordent peu cet aspect de leur formation. Castonguay (2003) prétend que concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) représente une partie essentielle du travail de l'enseignant. Cependant, ce manque au regard des résultats de cette présente étude peut s'expliquer par le fait que la maîtrise de ces compétences ne pose pas de difficulté aux participants (Castonguay, 2003) ou même encore que les préoccupations de ces finissants se situent à un autre niveau sachant qu'ils ne sont pas dans l'action à temps complet. Ces constats sont soulignés par deux participants dont les préoccupations sont plutôt en lien avec la phase d'insertion professionnelle et plus précisément avec la suppléance :

¹⁶ **Compétence 3** : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation, **Compétence 4** : Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation, **Compétence 5** : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre, **Compétence 6** : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe (MEQ, 2001).

« ...on a appris pendant tout notre baccalauréat à faire des belles SAE, puis à faire l'évaluation, puis tout ça, mais ça, ça va être dans plusieurs années...c'est bien, il faut le savoir, mais là, maintenant, dès qu'on finit le baccalauréat c'est comme on s'en va, on sait pas trop ce qui nous attend. Donc, peut-être qu'il y a un enseignant qui pourrait nous dire dans la suppléance, c'est comme ça vous devez commencer ça... » (IP6-02)

« Pour voir aussi des connaissances, des amis qui vont te référer. On prépare aussi toujours des SAE, toutes les phases de réalisation, d'évaluation aussi. On n'a jamais de petites activités qui faut que tu montes. On ne nous parle pas en tant que suppléante, on nous parle en tant que future enseignante. » (IP4-11)

Quant aux compétences professionnelles liées au *Contexte social et scolaire*¹⁷, elles sont abordées par les finissants interrogés. À titre d'exemples, plus de la moitié des finissants identifient la différenciation des interventions selon les différents profils des élèves (Compétence 7), alors que d'autres soulignent le fait de coopérer et de travailler avec les autres partenaires du milieu (Compétences 9 et 10).

Encore une fois, au regard des résultats de cette étude et des différentes thématiques présentées, trois compétences sont souhaitées par les finissants participant à cette étude, soit celles liées à la suppléance, aux liens entre la théorie et la pratique ainsi que celles liées aux analyses réflexives. D'abord, bien qu'ils aient l'occasion de faire des analyses réflexives, certains spécifient qu'ils souhaitent qu'elles soient spécifiquement orientées vers un « *travail de réflexion sur tous les acteurs* » et à « *savoir comment ils interviennent* » (CI21-09). Ensuite, près de la moitié des participants soulèvent la question du lien entre la théorie et la pratique. Bien qu'il y ait des cours théoriques, certains d'entre eux se questionnent sur leurs

¹⁷ **Compétence 7 :** Adapter les interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap, **Compétence 9 :** Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école, **Compétence 10 :** Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés (MEQ, 2001).

capacités à faire des liens et se demandent : « *Est-ce que je suis capable de les mettre en pratique?* » (CI20-02). Certains appuient même leur questionnement en soulignant que les stages ne sont pas représentatifs de la suppléance (CI20-02, CI21-04, CI21-06, CI21-07). Enfin, un autre participant utilise l'expression le « *néant* » (CI19-03) pour décrire les compétences d'intervention en lien avec la suppléance.

Legendre (1998) abonde en ce sens et affirme qu'« en formation des maitres, il n'y a pas de transfert des connaissances du contexte de la formation à celui de la pratique, les savoirs enseignés se révélant, lors des stages, peu applicables au contexte de la classe » (p.380). Les étudiants ont souvent l'impression de ne rien apprendre ou de tout savoir, faute de pouvoir établir des liens entre représentations du métier et actions (Legendre, 1998).

En guise de conclusion aux résultats obtenus auprès des finissants lors des entrevues semi-structurées, il est maintenant possible de répondre à la question générale « *Quels sont les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire?* », sachant que les écarts entre la formation psychologique reçue et celle souhaitée par les futurs maitres ont été ici présentés.

4.4 Les besoins de formation psychologique identifiés

Les futurs enseignants jugent que la formation dispensée dans les cours n'ajoute rien à ce qu'ils possèdent déjà comme connaissances antérieures et cette situation crée des reproches formulés à l'égard de leur formation (Gervais, 2011). Il est donc primordial de s'attarder aux besoins qui émergent entre les compétences actuellement développées en formation et celles souhaitées par les finissants. En effet, Reeve (2012) souligne que les besoins psychologiques sont une donnée importante pour l'analyse du comportement motivé et qu'ainsi ils favorisent une volonté de

chercher et de s'engager. Les tableaux suivants présentent la synthèse des besoins répertoriés en fonction des quatre thématiques, soit les compétences liées aux connaissances de l'insertion professionnelle, à la gestion des émotions, à la connaissance de soi ainsi qu'aux compétences d'intervention.

En premier lieu, en ce qui a trait à la thématique des compétences liées aux connaissances de l'insertion professionnelle, le Tableau 8 illustre la synthèse des écarts entre les compétences développées présentement en formation et celles souhaitées par les finissants. Le Tableau 9 présente les besoins identifiés au regard de ces écarts.

Tableau 8. Compétences liées aux connaissances de l'insertion professionnelle


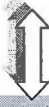
Compétences liées aux connaissances de l'insertion professionnelle	
Compétences actuelles en formation initiale	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conscientiser aux réalités des différents milieux (écoles) ➤ Connaître le processus d'embauche ➤ Faire un portfolio ➤ Préparer une trousse de suppléance 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participer à des simulations d'entrevue ➤ Se connaître professionnellement ➤ Savoir à qui se référer ➤ Travailler en équipe, collaborer
	
Compétences souhaitées en formation initiale	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se préparer aux réalités de la profession ➤ Connaître les différences entre les commissions scolaires ➤ Revenir sur le projet personnel ➤ Gérer ses émotions 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Connaître les bonnes attitudes d'un nouvel enseignant ➤ Savoir à qui se référer ➤ Intervenir auprès des parents

Tableau 9. Besoins de FP liés à la thématique de l'insertion professionnelle

**Besoins de formation psychologique au regard de la thématique
« Compétences liées aux connaissances de l'insertion professionnelle »**

- ✓ Identifier clairement et rapidement les réalités de la profession
- ✓ Connaître les différentes commissions scolaires et leurs particularités
- ✓ Faire un retour sur le projet personnel de formation réalisé au premier trimestre du programme
- ✓ Connaître la gamme d'émotions pouvant être vécues et apprendre à les gérer
- ✓ Connaître et développer les attitudes et les qualités d'un bon enseignant
- ✓ Savoir à qui se référer et la manière de le faire dans différents contextes
- ✓ Apprendre à collaborer et intervenir avec le parent

Le premier besoin de formation psychologique identifié au regard des compétences liées aux connaissances de l'insertion professionnelle est celui d'identifier clairement et rapidement les réalités de la profession. La formation actuelle conscientise les futurs maîtres aux réalités des différents milieux, entre autres, par l'entremise des quatre stages. Cependant, les finissants évoquent clairement qu'ils aspirent à ce que leur formation leur démontre concrètement les réalités de la profession, et ce, dès le début du baccalauréat. Un participant souligne le fait que la profession ne semble pas « *reconnue* » (IP6-04) et que la formation n'aborde pas cette réalité. Esteve (1999) rapporte que la baisse de la considération sociale de l'enseignant est d'ailleurs nuisible à l'identité professionnelle de l'enseignant.

Selon Reeve (2012), lorsque les gens rencontrent des rétroactions d'échec ou ont besoin de mobiliser de grands efforts pour faire face aux enjeux de la vie, il sera d'une grande aide d'avoir des ressources motivationnelles internes pour maintenir un sens de la finalité, mais aussi pour canaliser le stress, calmer le doute ou maintenir des réactions émotionnelles positives. Les finissants mentionnent qu'ils veulent connaître le cheminement d'un nouvel enseignant et à quoi ils doivent s'attendre (déception, refus, etc.). Certains évoquent qu'ils ne savent pas comment fonctionne la suppléance, tel que le souligne ce participant :

« (...) Bien j'aurais aimé qui nous parle en début, bien premièrement, ce qu'on a justement parlé tantôt. Juste comment ça fonctionne. Bon, vous allez faire de la suppléance pendant probablement trois, quatre ans avant un poste. Encore là, je ne sais même pas comment ça fonctionne... » (IP6-03)

Le second besoin est lié au fait de connaître les différentes commissions scolaires et leurs particularités. À l'heure actuelle, les finissants connaissent le processus d'embauche lié à leur profession. Néanmoins, ils ignorent les différences entre les commissions scolaires, bien qu'ils semblent souligner qu'il en existe. Certains d'entre eux reconnaissent qu'il était sans doute irréaliste que la formation les présente toutes, mais qu'il existe sans doute une démarche générale comme le fait d'appeler les ressources humaines ou de faire des rappels pour se faire connaître. Les finissants veulent savoir combien de temps dure cette phase de suppléance ou savoir comment parvenir à la liste des contrats, si liste il y a. L'anticipation d'une trajectoire d'emploi permet de construire l'identité professionnelle (Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002). De surcroît, certains finissants mentionnent que la seule avenue proposée est liée au secteur public. La formation ne présente pas les particularités liées aux écoles privées.

Le troisième besoin réfère au fait de faire un retour sur le projet personnel de formation réalisé au premier trimestre du programme. La formation permet aux

finissants d'élaborer un portfolio ainsi que pour certains d'entre eux, une trousse de suppléance. Cependant, les finissants souhaitent qu'à la fin de leur formation, ils puissent faire un retour sur le projet personnel de formation. Ce projet permet au futur maître de se « positionner » en tant que personne et futur enseignant. Perrenoud (2001; 1994) affirme qu'il est fondamental que les formateurs travaillent en étroite liaison, qu'ils aient une représentation précise des finalités et de la cohérence du parcours de formation. Le projet personnel de formation en est un bon exemple, sachant qu'il est poursuivi tout au long du cheminement du futur maître et dans les cours y donnant suite.

Le quatrième besoin est lié au fait de connaître la gamme d'émotions pouvant être vécues et apprendre à les gérer. Il semble qu'actuellement, la formation permette aux futurs maîtres de vivre des simulations d'entrevues et qu'ainsi ils apprennent à gérer leur stress lié à ce contexte. Ces finissants soulignent, entre autres, qu'ils ont des exemples de questions pouvant être posées en entrevue, ce qui les amène à réfléchir sur leur manière de réagir. Pourtant, certains finissants aspirent être outillés dans d'autres sphères du métier. En effet, ils veulent connaître la gamme d'émotions vécues dans leur profession, mais surtout apprendre à les maîtriser. Certains donnent l'exemple de la phase de suppléance qui provoque parfois, chez le nouvel enseignant, du stress ou même encore un état d'anxiété.

« (...) J'aurais aimé développer des cours qui auraient pu permettre de gérer cette anxiété-là. En suppléance, j'aurais aimé apprendre à gérer nos émotions, quand un élève te rit dans face ou t'insulte. Justement une chose que j'ai trouvée difficile en milieu de suppléance, c'est quand tous les élèves se braquent contre toi. (...) La formation aurait pu aider dans le sens d'apprendre à calmer le jeu avant que tous les élèves se mettent à se braquer contre toi (...) C'est peut-être d'être outillé face à ça. » (GE11-08)

Les résultats de l'étude de Dufour (2007) démontrent d'ailleurs la pertinence d'intégrer ce quatrième besoin à la formation psychologique, car les difficultés

d'insertion des récents diplômés universitaires ont des effets sur le bien-être psychologique en provoquant cet état d'anxiété.

Le cinquième besoin concerne le fait de connaître et développer les qualités d'un nouvel enseignant dans le cadre de la formation. Les finissants affirment qu'ils apprennent à se connaître professionnellement en abordant les compétences professionnelles et leur niveau d'atteinte ou encore en définissant leur style d'enseignant. Cependant, plusieurs d'entre eux ignorent les qualités que doit normalement posséder un bon enseignant et rappellent l'importance de la première impression. Il semble que de connaître et de développer ces qualités aident au développement du sentiment de confiance. De plus, ces finissants sont conscients qu'il y a certaines qualités essentielles comme la politesse, mais soulignent qu'il y a sans doute des choses à faire ou ne pas faire lorsqu'ils agissent à titre de suppléant. Ils veulent bien faire sans en faire trop, mais être aussi certain d'en faire assez (IP7-04).

Aujourd'hui, selon Basco (2001), l'enseignant vit une certaine pression et doit malheureusement afficher une image parfaite. Il doit tout savoir et tout maîtriser : la classe, les savoirs didactiques et même les problèmes psychologiques et sociaux. À l'égard du cinquième besoin, les finissants désirent donc développer les qualités personnelles d'un bon enseignant et rejoignent l'idée de la théorie incrémentielle (Dweck, 1999), soit qu'en proportion de l'effort, il est possible de développer certaines caractéristiques comme l'intelligence ou la motivation, ce qui favorise l'accomplissement. Selon Reeve (2012), le but d'accomplissement qu'une personne poursuit prédit, entre autres, la motivation ultérieure, mais aussi l'émotion.

Le sixième besoin identifié est celui lié au fait de savoir à qui se référer et la manière de le faire dans différents contextes. Certains finissants affirment que leur dernier stage permet de connaître certaines fonctionnalités liées à la suppléance, car ils posent directement leurs questions aux autres suppléants qui travaillent dans leur

école de stage. D'autres finissants soulignent que la formation leur mentionne qu'il est possible de se référer à la TES, à un collègue ou même encore à la direction en cas de difficulté vécue dans la classe. Or, selon Dumas (1998), il est difficile pour les débutants d'avoir accès aux collègues d'expérience lorsque se présente un problème, ce qui les oblige à apprendre par essai et erreur, et souvent, à développer des stratégies de survie. Ainsi, bien qu'ils soient conscients qu'il existe des ressources en cas de besoin, les finissants souhaitent savoir à qui se présenter lorsqu'ils arrivent dans une nouvelle école, mais surtout savoir comment paraître professionnel lorsqu'ils ont besoin d'aide, et ce, pour éviter le sentiment d'incompétence.

« (...) peut-être nous donner une façon de mieux se préparer, mais peut-être d'être plus sûre de moi. (...) même si on nous dit tout le temps que tu peux faire référence à quelqu'un dans l'école, mais souvent tu te sens poche de faire référence à ces personnes-là. T'es nouvelle tu te sens incompétente et veut veut pas, les imprévus c'est des choses qui arrivent et ça arrive à moi et pas à elle que ça fait cinq ans qu'à travaille et qu'elle a son poste. » (IP6-08)

Selon Reeve (2012), ce que les gens recherchent essentiellement à travers des relations satisfaisant des besoins, c'est l'opportunité de se connecter soi-même authentiquement à une personne de manière attentionnée et émotionnellement significative. Ainsi, ce désir de relations avec les individus est un « construit » motivationnel important, car les gens sont plus résistants au stress et rapportent moins de difficultés psychologiques lorsque leurs relations interpersonnelles soutiennent ce besoin (Reeve, 2012). De plus, la question de la collaboration entre l'enseignant débutant et ses collègues expérimentés s'avère d'un intérêt particulier et il est pertinent de s'interroger sur les représentations qu'ont les futurs enseignants de la collaboration dans le contexte de l'entrée dans la profession (Portelance et Martineau, 2007).

Le septième besoin réfère au fait d'apprendre à collaborer et intervenir avec le parent. La formation actuelle permet aux futurs maîtres d'apprendre à collaborer et à

travailler en équipe, et ce, par l'entremise des travaux universitaires ou des stages. Néanmoins, il semble que les finissants souhaitent être capables d'apprendre à le faire avec d'autres partenaires du système, soit les parents. Ils veulent parler davantage de cette réalité, mais surtout avoir des moyens d'aller les voir, de communiquer avec eux et ainsi de comprendre leur réalité. À l'ère actuelle, selon Esteve (1999), la société ne tend plus vers une socialisation convergente, et ce, à cause de l'existence du pluralisme ou des groupes sociaux ayant des valeurs différentes et même contradictoires. L'auteur évoque le désarroi que peuvent ressentir les enseignants devant les situations de conflit et la peur de ne pas être à la hauteur. La communication avec les parents est plus difficile à établir dans un contexte de suppléance puisque l'intervention risque d'être liée à un comportement négatif de l'élève.

« Encore là, ça nous a pas été enseigné, ce n'est pas beaucoup parlé. C'est difficile de communiquer avec un parent quand on est suppléante. Là t'appelles le parent, tu le connais pas, tu ne sais pas le contexte familial. Tu lui rapportes des faits sur son enfant. Tu vas toujours l'appeler pour quelque chose de négatif, puis en même temps, t'es juste une suppléante. T'as moins d'impact. » (CI21-11)

Cette même réalité liée au fait d'intervenir auprès des parents est d'ailleurs présente au regard du Tableau 10 qui démontre les écarts entre les compétences actuellement développées en formation et celles souhaitées par les finissants en ce qui a trait à la thématique des compétences liées à la gestion des émotions. Le Tableau 11 illustre alors les besoins identifiés par rapport à ces écarts.

Tableau 10. Compétences liées à la gestion des émotions



Compétences liées à la gestion des émotions	
Compétences actuelles en formation initiale	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gérer le stress ➤ Intervenir de manière rationnelle auprès des élèves en difficulté, en crise 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ne rien laisser paraître (contrôle de soi) ➤ Réfléchir sur soi
	
Compétences souhaitées en formation initiale	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Maîtriser son stress ➤ Connaître les possibilités d'émotions vécues ➤ Gérer ses émotions avec parents, enseignants, secrétaires, collègues, directions 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprendre à décrocher à la maison ➤ Apprendre à s'immuniser devant les réalités ➤ Faire des analyses réflexives sur le plan des émotions

Tableau 11. Besoins de FP liés à la thématique de la gestion des émotions

**Besoins de formation psychologique au regard de la thématique
« Gestion des émotions »**

- ✓ Avoir des trucs et conseils pour maîtriser son stress devant les difficultés vécues en phase d'insertion professionnelle
- ✓ Dégager la gamme d'émotions pouvant être vécues au regard d'une situation et savoir les gérer
- ✓ Savoir comment décrocher à la maison et s'immuniser devant les difficultés liées à la phase d'insertion professionnelle
- ✓ Réaliser des analyses réflexives au regard des émotions vécues et savoir comment agir

Le premier besoin identifié au regard des compétences liées à la gestion des émotions concerne le désir d'avoir des trucs et conseils pour maîtriser son stress devant les difficultés vécues en phase d'insertion professionnelle. Bien que certains finissants reconnaissent avoir développé leurs compétences à le gérer au cours de la formation, plus de la moitié d'entre eux expriment encore le désir de maîtriser leur stress; ce qui est contradictoire. Certains affirment que les simulations d'entrevues, la conception du portfolio professionnel (GE9-04), les discussions (GE9-05) ainsi que la trousse de suppléance (GE9-09) contribuent à leur capacité à gérer le stress. Toutefois, d'autres finissants déplorent que la formation ne les prépare pas psychologiquement à l'instabilité vécue en phase d'insertion professionnelle (7 répondants sur 11). Par exemple, se faire appeler le matin à la dernière minute ou gérer les problèmes de gestion de classe à titre de suppléant fait partie de cette instabilité. Selon Rioux, (2010), de nombreux enseignants éprouvent des difficultés à faire face aux nécessités du métier et sont confrontés à des états de stress.

« (...) je ne sais pas comment moi je vais psychologiquement réagir par rapport à ça. Moi aussi je suis du genre à beaucoup amener les problèmes chez moi (...). J'vous dirais qu'en suppléance, les enfants nous testent, on ne se fera pas de cachette, donc peut-être de nous dire justement bon...les enfants vont vous tester, je ne sais pas bon, faites-vous en pas, créez-vous un mur. Y a sûrement des trucs quelconques pour essayer...parce que moi c'est sûr que quand les enfants y me cherchent c'est sûr que...émotionnellement je ne sais pas comment je vais réagir. » (GE11-03)

Westen (2000) évoque que « si une personne ne peut pas directement modifier la situation stressante, elle peut essayer de changer la perception qu'elle en a ou bien les émotions que cette situation provoque » (p.619). D'ailleurs, le second besoin est lié au fait de dégager la gamme d'émotions pouvant être vécues au regard d'une situation et savoir les gérer. Actuellement, les finissants savent comment intervenir de manière rationnelle auprès des élèves en difficulté et en crise, mais ils souhaitent connaître plus largement les émotions pouvant être vécues dans ces contextes et

apprendre à les gérer en relation avec d'autres partenaires, soit les parents, les enseignants, la secrétaire, les collègues ou encore la direction. La prise de conscience des émotions pouvant être générées dans certaines situations permet de mieux se préparer à les affronter sur le plan émotif. De plus, selon Robert (2007), est cohérente une émotion qui est conforme aux valeurs de l'enseignant, une émotion qu'il s'attend à ressentir dans la représentation qu'il a de son travail. Des finissants évoquent d'ailleurs qu'il est souhaitable de provoquer des situations qui leur permettent de sortir de leur zone de confort ou encore de les exposer à des exemples de situations dans lesquelles les enseignants vivent certains types d'émotions.

*« (...) On a des cours liés à la psychologie des enfants, mais comment nous, notre psychologie à nous, peut-être que ça serait important. Ça aurait pu être des mises en situation, des mises en contexte dans les milieux. Ça aurait pu être fait dans le cadre des stages. Peut-être que les superviseurs auraient pu nous mettre dans des situations qui nous sortent de notre zone de confort. »
(GE11-09)*

Le troisième besoin réfère au fait de savoir comment décrocher à la maison et s'immuniser devant les difficultés liées à la phase d'insertion professionnelle. La formation permet aux finissants de reconnaître qu'il est préférable de cacher ses émotions dans certaines situations vécues dans la profession. Nonobstant ce fait, les finissants souhaitent apprendre à « décrocher » de leur journée une fois à la maison, mais surtout à s'immuniser devant les réalités de la profession. En effet, ils savent que leur frustration ne doit pas paraître devant un événement quelconque qui survient en gestion de classe ou encore lorsqu'ils sont confrontés à des cas familiaux particuliers, mais ils souhaitent aussi développer des stratégies pour ne pas les transposer à la maison. Certains finissants souhaitent être immunisés devant les réalités de la phase d'insertion professionnelle pour éviter l'épuisement, le burnout et même une certaine culpabilité lorsqu'ils ne réussissent pas à avoir une belle journée de suppléance.

« (...) j'ai rencontré un prof et il m'a dit d'oublier tout ce que tu as appris durant ton baccalauréat. Là t'es en suppléance, t'es en mode survie, mais ils nous ont pas appris ça mode survie. (...) j pense de ne pas se sentir coupable quand on a fait tout ce qu'on pense qui était bien. Ça, ils ne nous le disent pas. Souvent, c'est les enseignants associés qui vont nous apporter ces choses-là, qui nous apportent ces fondements-là pour gérer les émotions, parce que c'est avec eux que tu en parles. À mettons que tu rates une activité, tu vas en parler avec. (...) T'as personne qui va te coacher pour une journée de suppléance. Tu rentres, tu y vas et tu croises les doigts pour que ça aille bien. » (GE11-06)

Selon Lantheaume et Hélou (2008), une impression d'échec aggravée par la répétition accablante de situations difficiles peut confronter au sentiment d'impuissance. Le sentiment de déqualification fait également partie de cette réalité vécue dans la profession et il engendre la fatigue de celui qui, ne parvenant pas à être un bon professionnel, se sent pris par défaut, s'épuise à faire ce qu'il ne sait pas bien faire. Ainsi, selon Reeve (2012), les besoins psychologiques sont une donnée importante pour l'analyse du comportement motivé. Lorsque les gens vivent la satisfaction de leurs besoins psychologiques, ils reçoivent les nutriments psychologiques nécessaires pour un engagement actif, pour des expériences subjectives de vitalité (ex. passer une bonne journée) et pour un bien-être psychologique.

Le quatrième besoin implique que les finissants puissent réaliser des analyses réflexives au regard des émotions vécues et savoir comment agir. Il semble qu'actuellement, la formation permette aux futurs maîtres de réfléchir sur eux-mêmes en apprenant à gérer les crises auprès des élèves, en prenant du recul ou même en faisant un retour sur leurs propres compétences professionnelles à la fin de leur baccalauréat. Cependant, près de la moitié des finissants souhaitent que cette pratique réflexive soit davantage centrée sur les émotions. En début de formation, ils souhaitent déjà pouvoir identifier les émotions plus problématiques pour eux et ainsi pouvoir les travailler au cours de la formation et de leurs stages. La formation peut

alors les outiller quant à la démarche ou à la façon d'agir sur le plan émotionnel selon une problématique particulière.

D'après Simard (2010), il revient à chaque individu d'effectuer une évaluation personnelle et spécifique de ces états émotionnels, mais tel que le souhaitent les finissants, il serait bénéfique d'intégrer à la formation psychologique des futurs maîtres un cours de lecture du langage émotionnel pour améliorer la qualité relationnelle de l'intervention (Guitouni, 2005).

« (...) prendre le temps d'analyser chaque situation qui arrive dans les stages. Oui, dans certains cours on nous donnait des mises en situation, mais des fois c'est dépassé, c'est comme exagéré. Prendre le temps d'analyser ces situations-là et nous donner certaines démarches pour savoir comment agir, gérer ses émotions. Ce qui est arrivé, c'est qu'on n'a pas pu analyser les moments où qu'on aurait pu, au niveau de la gestion des émotions. Il arrivait une situation, ok, y arrivait ça, j'ai réagi comme ça de telle façon, j'aurais pu réagir de telle façon. Mais pourquoi c'est arrivé comme ça? Pourquoi ce serait mieux? De pousser plus loin dans ça. » (GE11-10)

En ce qui concerne la thématique des compétences liées à la connaissance de soi, le Tableau 12 présente les écarts entre les compétences actuellement développées en formation et celles souhaitées par les finissants. Le Tableau 13 illustre alors les besoins identifiés au regard de ces écarts.

Tableau 12. Compétences liées à la connaissance de soi

Compétences liées à la connaissance de soi	
Compétences actuelles en formation initiale	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire des analyses réflexives ➤ Se situer par rapport aux compétences ➤ Connaître sa conception de l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Connaître ses forces, ses faiblesses, ses limites ➤ Connaître ses intérêts, ses valeurs ➤ Connaître son style d'enseignant
↑	↑
ÉCART	
Compétences souhaitées en formation initiale	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Revenir sur le projet personnel de formation (PPF) ➤ Être préparé plus tôt ➤ Connaître et acquérir les qualités d'un bon enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se créer un système de gestion personnalisé ➤ Échanger sur ses expériences, représentations ➤ Gérer ses émotions

Tableau 13. Besoins de FP liés à la thématique de la connaissance de soi

**Besoins de formation psychologique au regard de la thématique
« Connaissance de soi »**

- ✓ Faire un retour sur le projet personnel de formation pour améliorer les compétences au cours de la formation
- ✓ Réaliser des analyses réflexives pour identifier un système de gestion de classe plus personnalisé et lié à la suppléance
- ✓ Connaître les qualités et les émotions d'un bon enseignant pour les acquérir au cours de la formation
- ✓ Partager ses expériences, ses représentations et ses inquiétudes par rapport à la profession pour avoir le regard des autres étudiants

Le premier besoin de formation psychologique identifié en ce qui concerne les compétences liées à la connaissance de soi est celui de faire un retour sur le projet de

formation (PPF) pour améliorer les compétences au cours de la formation. La formation actuelle permet aux futurs maîtres de se situer par rapport aux compétences professionnelles, de faire le bilan de leurs compétences et de réfléchir sur leur pratique. Malgré la maîtrise de ces compétences, ils souhaitent faire un retour sur leurs qualités, leurs défauts, leur vision de l'enseignement et leurs intérêts. Ce besoin reflète d'ailleurs le souci de croissance personnelle (Ryff, 1995) des finissants, soit une dimension du bien-être psychologique. En effet, faire un retour sur le projet personnel de formation pour améliorer leurs compétences au cours de la formation est lié à l'amélioration de soi et ainsi au développement personnel qui se transforme de manière à refléter plus de connaissance de soi et d'efficacité (Reeve, 2012).

De plus, les analyses réflexives peuvent davantage être rattachées à l'expérience vécue dans les classes de stage pour que les finissants soient en mesure de mieux comparer, mais surtout de connaître et identifier leurs préférences quant aux systèmes de gestion de classe, aux interventions ou encore aux styles d'enseignants qui rejoignent leurs intérêts et leurs valeurs. L'idée est que ces analyses réflexives soient présentées et discutées en groupe afin que les futurs maîtres puissent en dégager des modèles. Un second besoin est ainsi identifié, soit de réaliser des analyses réflexives pour identifier un système de gestion de classe plus personnalisé et lié à la suppléance.

Les finissants souhaitent apprendre à développer un système de gestion personnalisé à titre de suppléants, car lors de la période de suppléance, ils doivent composer avec le système d'un autre enseignant. Ils soulignent que s'ils ne se connaissent pas, ils seront tentés d'imiter et de reproduire ce que font d'autres enseignants.

« (...) si on ne se connaît pas en suppléance, exemple j pense qu'on va essayer d'imiter le style d'un enseignant, d'imiter quelqu'un d'autre et les enfants vont le sentir. Ils vont voir que t'es pas toi-même, que t'es pas en contrôle et que ça ne va pas bien. Ça risque de très mal aller en suppléance, je pense, si tu te connais pas...une mauvaise suppléante on la rappelle pas, ça peut justement entraver ton début de carrière. » (CS17-02)

Selon Gohier et al. (1997), il existe un danger lié à la conformité que vit le nouvel enseignant menant ainsi à une rigidité psychologique. Le défi est de développer une formation initiale qui prévoit des mécanismes favorisant chez le futur maître des aller-retour constants entre les processus identificatoires à des modèles professionnels et les processus auto-réflexifs qui permettent le retour à soi, qui tiennent compte des rapports à soi, à l'autre (Gohier et al., 1997).

Le troisième besoin réfère au fait de connaître les qualités et les émotions d'un bon enseignant pour les acquérir au cours de la formation. Présentement, les finissants connaissent leurs forces, leurs faiblesses et leurs limites. En effet, les travaux d'équipe réalisés dans le cadre de leur formation universitaire permettent de se connaître et d'apprendre à réagir avec les autres. Toutefois, ils veulent avoir des exemples de situations où les enseignants ont à tester leurs limites et connaître quelles sont les qualités et les émotions qu'ils doivent manifester pour y faire face. À titre d'exemple, certains finissants se questionnent sur la place de l'humour dans leur enseignement et ainsi dans quel contexte il est plus approprié. D'autre part, les finissants soulignent, encore une fois, qu'ils veulent connaître les qualités d'un bon suppléant, et ce, dès le début de la formation. Ils peuvent ainsi les développer au cours de leur cheminement universitaire. Castonguay (2003) rappelle qu'il est bénéfique pour les futurs maîtres de connaître les qualités qui sont attendues lorsqu'ils seront en exercice, alors que Dumoulin et Gagnon (2011) soulignent l'importance d'aborder les réalités liées à la suppléance.

Le quatrième besoin est lié au fait de partager ses expériences, ses représentations et ses inquiétudes par rapport à la profession pour avoir le regard des autres étudiants. Il semble qu'actuellement les futurs maîtres connaissent leur style d'enseignant et leur conception de l'enseignement, mais ils aspirent à ce que cette connaissance s'acquière ou se développe plus tôt dans leur formation. De plus, ils souhaitent parler davantage de leurs expériences et de leur devenir, et ce, dans différents cours de leur programme; pas nécessairement dans le cadre des séminaires de stage. Les expériences de vie caractérisent les étudiants en formation des maîtres à leur arrivée dans un programme de formation à l'enseignement et les représentations de ces derniers ont une influence marquée quant à l'apprentissage du métier.

« Bien j pense qu'il aurait été intéressant dans certains cours...on aimait beaucoup parler de qui on est, parler de nos expériences dans le passé, dans le moment, mais aussi de ce qu'on veut être plus tard. » (CS16-01)

« (...) Encore là je me demande si dans les stages on faisait une phase suppléance, peut-être que ça engloberait cette phase-là du moins. Après ça tu reviens en cours et dans cette phase-là de suppléance, bien là parle-moi de toi. C'est là que tu peux prendre plus conscience de toi dans cette phase-là. (...) Ce serait donc de permettre aux étudiantes de faire une phase de suppléance dans le baccalauréat et après ça un cours qui revient sur ça. » (CS16-10)

Selon Lachapelle (2009), il importe de connaître les représentations des futurs enseignants pour être en mesure d'intervenir plus spécifiquement sur ces dernières, et d'en dégager les incohérences qui pourraient freiner l'adoption de pratiques pédagogiques. Au risque que ces représentations soient inadéquates puisqu'elles conduisent à développer une image idéale du métier qui est responsable d'une intégration professionnelle difficile après la formation initiale (Riopel, 2006), ce quatrième besoin de formation psychologique est donc nécessaire. Les finissants veulent partager leurs expériences, leurs représentations et même leurs inquiétudes aux autres étudiants. Ils avouent le faire en stage avec les suppléants présents dans

l'école, mais ils aspirent à ce que la formation puisse leur offrir cette opportunité. Selon Reeve (2012), lorsqu'ils ont peur, les gens désirent s'affilier pour avoir un soutien émotionnel et voir comment les autres gèrent les émotions qu'ils ressentent face à l'objet de la peur. Ce besoin traduit le désir d'une formation psychologique qui permet aux étudiants de clarifier entre eux les situations « menaçantes » ou de fournir des stratégies d'adaptation avec ces confidents que Reeve (2012) nomment des « alliés pratiques ».

À l'égard de la thématique des compétences d'intervention, le Tableau 14 illustre quant à lui les écarts entre les compétences actuellement développées en formation et celles souhaitées par les finissants. Le tableau 15 présente alors les besoins identifiés à la lumière de ces écarts.

Tableau 14. Compétences d'intervention



Compétences d'intervention	
Compétences actuelles en formation initiale	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendre les différents profils des élèves ➤ Gérer les situations de crise avec les élèves ➤ Interagir avec les collègues 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planifier une rencontre de parents (remise de bulletins) ➤ S'évaluer par rapport aux compétences ➤ Demander de l'aide
	
Compétences souhaitées en formation initiale	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprendre à faire des liens théorie pratique ➤ Savoir jusqu'où s'impliquer dans l'école ➤ Connaître des interventions liées à la suppléance (rapides) ➤ Connaître les limites et les droits d'intervention de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Intervenir avec la TES ➤ Intervenir avec les parents ➤ Faire des analyses réflexives sur la pratique des autres acteurs ➤ Savoir comment chercher de l'aide ➤ Être formé pour intervenir dans des cas d'intimidation

Tableau 15. Besoins de FP liés à la thématique des compétences d'intervention

**Besoins de formation psychologique au regard de la thématique
« Compétences d'intervention »**

- ✓ Apprendre à faire les liens entre la théorie et la pratique au regard des interventions avec les élèves, les parents et avec les autres collègues
- ✓ Savoir comment intervenir avec le technicien en éducation spécialisée (TES) ou encore le parent
- ✓ Outiller et former à intervenir dans des cas d'intimidation
- ✓ Connaître des interventions rapides liées spécifiquement à la suppléance
- ✓ Connaître les limites et les droits d'intervention de l'enseignant
- ✓ Savoir comment demander de l'aide et savoir quand le faire
- ✓ Faire des analyses réflexives sur la pratique des autres acteurs

D'abord, deux besoins sont identifiés, soit d'apprendre à faire les liens entre la théorie et la pratique par rapport aux interventions avec les élèves, les parents et les autres collègues ainsi que de savoir comment intervenir avec le technicien en éducation spécialisée (TES) ou le parent. Les finissants comprennent les différents profils des élèves (oppositionnel, introverti, agressif), mais ils s'interrogent sur leur capacité à mettre en pratique cette théorie. En effet, en stage, ils n'ont pas nécessairement à travailler avec tous les types d'élèves, de parents ou même d'enseignants, tel que le souligne ce finissant :

« Donc, j pense que côté théorie, je le maitrise bien, mais côté pratique j'aurais encore à développer...parce que j'ai pas nécessairement vu...eu à travailler avec tous les types d'élèves ou même tous les types d'enseignants, les types de parents. » (CI20-04)

Selon Basco (2001), si les futurs maîtres maîtrisent pleinement les connaissances à transmettre, ils ne savent pas toujours comment gérer les relations dans la classe et dans l'école. Il semble que la compétence de « planifier une rencontre des parents pour la remise des bulletins », qui est développée présentement en formation, ne soit pas suffisante pour intervenir auprès des parents. Les finissants soulignent que la formation leur permet d'apprendre à interagir avec les collègues et à développer des compétences pour gérer les situations de crises avec les élèves, mais encore une fois, ils veulent surtout savoir comment intervenir avec le technicien en éducation spécialisée (TES) ou encore avec le parent. Ils aspirent également savoir « quand » intervenir auprès d'eux, tel que le souligne ce participant :

« Je suis qui pour intervenir avec le parent. Je suis qui pour dire : « Ton enfant a pas bien fait ça ». Je trouve ça difficile aussi, parce qu'au niveau des enseignants, l'enseignant dans la classe va peut-être dire on n'avait pas besoin d'appeler le parent. Ce que je trouve aussi difficile, c'est quand la TES ou l'ortho vient dans ta classe, là, t'interviens comment? » (CI19-08)

D'autre part, bien qu'ils puissent intervenir auprès des élèves, certains finissants mentionnent que la formation doit les outiller et les former à intervenir dans des cas d'intimidation, ce qui permet d'établir un troisième besoin. Dans une étude réalisée par Toupin, Sylvain, Ouellet, Pelletier, Lambert, Dutil, Perron, Pouliot et Coutu (2012), certains intervenants du milieu scolaire, dont les enseignants, signalent qu'ils ne se sentent pas assez outillés pour intervenir dans des cas d'intimidation, bien que cette réalité soit de plus en plus courante en milieu scolaire.

Un quatrième besoin est également répertorié, soit celui de connaître des interventions rapides liées spécifiquement à la suppléance. Les finissants souhaitent une fois de plus, au regard des compétences d'intervention, que la formation puisse distinguer les deux phases. Ils évoquent que la formation les prépare à intervenir

auprès des élèves et à comprendre leur profil dans un contexte où l'enseignant a sa propre classe, tel que mentionné par ces finissants :

« ... tous ces cours-là, c'est pour quand on va avoir une classe à nous. Pour la suppléance, je n'ai pas eu d'outils par rapport à ça (...) qu'est-ce qu'on peut faire pour intervenir avec des élèves qu'on a jamais vus ? » (CI21-05)

« C'est comme un peu de distinguer ces deux phases là aussi. Je me rends compte que quand j'arrive en suppléance, je n'interviens pas du tout de la même façon que si c'était ma propre classe. Ça pas été défini dans le baccalauréat. On n'a pas fait la différence entre une suppléante et une enseignante. » (CI21-10)

Nonobstant le fait qu'ils soient capables de gérer les situations de crise, les finissants souhaitent mieux connaître l'étendue et les limites de leur champ d'action par rapport à leurs interventions. Il s'agit d'un cinquième besoin lié aux compétences d'intervention.

« (...) Quoi faire aussi...aller à la direction? Donc, quand est-ce intervenir... jusqu'où il faut aller, jusqu'où on peut se permettre d'intervenir seule? » (CI19-04)

« (...) c'est quoi tu fais, c'est quoi l'intervention que tu fais. Vas-tu la prévenir la direction ou tu la préviens pas, c'est où la limite, c'est où. » (CI21-04)

Quoique la formation actuelle présente différentes ressources auxquelles les enseignants peuvent référer en situation problème, les finissants souhaitent développer ou dégager une démarche leur indiquant comment et quand demander de l'aide.

« J'aurais aimé que quelqu'un me dise, gêne-toi pas d'appeler la TES, gêne-toi pas de poser des questions (...). J'en ai déduit que...tu peux aller chercher l'aide des autres, mais je ne suis pas certaine si c'est bien...c'est ce que j'aurais aimé. » (CI21-02)

Lamarre (2004) prétend que « les enseignants débutants développent une meilleure connaissance d'eux-mêmes dans et par leurs relations avec les personnes qu'ils côtoient et le fait d'être en relation avec d'autres personnes suscite chez ces enseignants une réflexion sur leur pratique et leur manière d'être » (p.43). Le soutien du milieu scolaire est important pour ces nouveaux enseignants et le fait d'avoir des relations significatives contribue à un meilleur bien-être psychologique (Simard, 2010). Cette situation est d'ailleurs souhaitée et soulignée par les finissants ayant participé à cette étude, ce qui met en lumière un sixième besoin, soit de savoir comment demander de l'aide et savoir quand le faire.

Bien que la formation puisse leur permettre de s'évaluer par rapport aux 12 compétences professionnelles, les finissants aspirent à faire des analyses réflexives sur la pratique des autres acteurs. Il s'agit donc d'un septième besoin qui surgit des écarts entre ce qui est présentement vécu en formation et ce qui est souhaité par les finissants. Depuis les années 2000, la pratique réflexive est devenue une composante obligatoire des compétences à développer en formation initiale et elle est au cœur de toutes les compétences professionnelles. Cependant, selon Legault (2004), dans cette démarche personnelle et collective, plusieurs se questionnent pour savoir si les futurs maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire sont réellement bien outillés pour effectuer cette réflexion sur leur pratique. Les finissants abondent en ce sens en démontrant qu'ils souhaitent pouvoir analyser la pratique des autres acteurs, ce qui leur permettrait la prise de conscience d'une façon nouvelle d'aborder le problème (Legault, 2004). Selon Reeve (2012), savoir quels rôles le soi et les autres tiennent dans une situation donnée informe les gens en interaction à propos des comportements et des façons de réagir.

En définitive, la Section 4.4 a permis de répondre à l'objectif général qui était de cibler, de décrire et d'analyser les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire, et ce, à partir des écarts

entre les compétences actuelles et celles souhaitées en formation initiale. Les résultats relevés dans ce quatrième chapitre permettent ainsi de présenter au chapitre suivant la conclusion, les retombées de la recherche et les pistes de recherche ultérieures.

CONCLUSION

Cette étude visait à cibler les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire. Au regard de la problématique présentée au premier chapitre, les lacunes de la formation des maitres, le bien-être psychologique et son rapport au décrochage et la complexité du métier d'enseignant ont d'abord été exposés. Ainsi, il a été possible de mettre en lumière l'importance de la formation psychologique en formation des maitres.

La « littérature » ne présente pas de définition unanime du concept de formation psychologique, mais à travers les différents écrits il a été tout de même possible de constater que cette dernière repose sur trois concepts importants : motivation, représentations, émotions. En effet, les compétences développées en formation des maitres dépendent des valeurs du maitre, de ses représentations, de ses attitudes profondes et de sa capacité à chercher à en savoir plus sur lui-même (Baillauquès, 1990). Outre le concept de formation psychologique, le concept de besoins a également été défini au regard de cette étude. La définition présentée par Nadeau (1988) est celle qui a été retenue, soit que « le besoin est un écart entre une situation souhaitée, désirée, idéale et une situation actuelle, observée » (p.179). Ces concepts ont donc été définis à l'intérieur du cadre conceptuel et ont permis d'orienter le choix de la méthodologie de cette présente recherche.

La méthodologie d'une analyse de besoins implique deux étapes, soit une pré-conceptanalyse de besoins et une conceptanalyse de besoins. La première étape a d'abord permis de rencontrer un groupe de six enseignants en insertion professionnelle par une technique de groupe nominal (TGN). La TGN a conduit à l'identification d'un inventaire de compétences psychologiques qui, par la suite, a permis de concevoir le questionnaire des entrevues semi-structurées. La deuxième

étape s'est déroulée selon un guide d'entrevue administré auprès d'un échantillon de 11 finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire. Le but était de connaître leur perception de ce qui se fait présentement dans les programmes de formation au regard des compétences psychologiques ciblées par les enseignants en insertion professionnelle lors de la première collecte de données. Ces différents points de vue ont permis de mettre en lumière des éléments forts pertinents pour l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation, plus précisément à l'égard de la formation des maîtres et de l'insertion professionnelle. En effet, les résultats démontrent des écarts entre ce qui est souhaité et ce qui est actuellement fait en formation des maîtres. Ils précisent ainsi des besoins de formation psychologique.

D'abord, comme le montrent l'analyse et l'interprétation des données, la pratique réflexive occupe une place importante dans le cadre de la formation psychologique des finissants. Effectivement, les résultats révèlent des besoins liés à la réalisation d'analyses réflexives orientées vers la gestion des émotions pour savoir comment agir dans différentes situations. De plus, les finissants ressentent le besoin de réaliser des analyses réflexives pour identifier un système de gestion de classe plus personnalisé pendant les périodes de suppléance en milieu scolaire. Ils soulignent qu'ils sont parfois tentés d'imiter et de reproduire ce que font d'autres enseignants, ce qui ne correspond pas à leur propre style. Faire des analyses réflexives sur la pratique des autres acteurs est également un besoin identifié, sachant que les finissants peuvent alors mieux discerner les rôles des différents partenaires, mais surtout être en mesure de mieux intervenir avec eux.

Ensuite, les besoins de formation psychologique identifiés concernent les émotions. Les finissants veulent connaître la gamme d'émotions pouvant être vécues en enseignement, mais surtout ils veulent apprendre à les gérer en relation avec d'autres partenaires, soit les parents, les enseignants, le personnel de soutien ou

encore la direction. Ils spécifient également l'importance que leur formation psychologique puisse donner des « trucs » et conseils pour maîtriser leur stress devant les difficultés vécues en phase d'insertion professionnelle. Les finissants soulignent l'importance d'avoir des techniques pour se distancer des difficultés liées à cette phase et mieux contrôler leurs émotions.

Dans un même ordre d'idées, les finissants aspirent à ce que la formation leur permette d'identifier rapidement les réalités de la profession et de partager leurs expériences, leurs représentations et leurs inquiétudes, et ce, dans l'ensemble des cours du programme de formation à l'enseignement. De plus, le fait de connaître les différentes particularités des commissions scolaires en début de parcours les aide à prévoir une certaine trajectoire d'emploi, ce qui permet de construire l'identité professionnelle.

Les finissants soulignent également, à plusieurs reprises, l'importance de faire un retour sur le projet personnel de formation, travail réalisé lors du premier trimestre du programme à l'UQAR. Ce travail semble permettre au futur maître de se « positionner » en tant que personne et futur enseignant, mais surtout d'identifier ses qualités, ses défauts, sa vision de l'enseignement, ses intérêts et ses valeurs afin d'en dégager des objectifs de formation. D'autre part, les résultats démontrent le besoin des finissants de recevoir une formation qui puisse leur permettre de faire des liens entre la théorie et la pratique au regard des interventions avec les élèves, les parents et avec les autres collègues. À titre d'exemple, les finissants mentionnent qu'ils comprennent présentement les différents profils des élèves (oppositionnel, introverti, agressif), mais ils s'interrogent sur leur capacité à mettre en pratique cette théorie pour intervenir adéquatement auprès de ce type d'élèves.

En outre, les résultats démontrent l'importance pour ces finissants au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de connaître et de

développer les qualités d'un nouvel enseignant. Plusieurs d'entre eux ignorent les qualités que devrait normalement posséder un bon enseignant et rappellent l'importance de la première impression laissée par un suppléant à la suite de son passage en milieu scolaire. Ils souhaitent avoir des exemples de cas vécus et de situations où les enseignants testent leurs limites et connaître quelles sont les qualités et les émotions qu'ils manifestent pour y faire face, et ce, dès le début de la formation. Ils peuvent ainsi les développer au cours de leur cheminement universitaire.

Par ailleurs, les résultats démontrent des besoins qui concernent les interventions, mais surtout la « manière » d'intervenir. En effet, les finissants veulent savoir à qui se référer en cas de difficultés vécues et lorsqu'ils demandent de l'aide lors d'une période de suppléance. Ils veulent également savoir « comment » le faire. De plus, ils aspirent à développer la « manière » d'intervenir dans les cas d'intimidation, mais surtout connaître des interventions rapides liées spécifiquement au contexte de la suppléance. L'analyse et l'interprétation des données démontrent aussi que les finissants souhaitent connaître les limites et les droits d'intervention de l'enseignant.

Cette étude se situe dans le courant qualitatif et est interprétative, car elle interprète le phénomène à l'étude d'après le sens que les participants, finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire, confèrent à leur propre formation psychologique. Dite exploratoire, cette étude donne d'abord la parole aux enseignants débutants pour générer des pistes d'intervention à explorer, mais par la suite donne la parole aux finissants au BEPEP afin de mieux comprendre ce qui est souhaitable et ce qui est réellement vécu à l'égard de leur formation. Certains éléments issus de l'interprétation des données viennent confirmer les propos de certains auteurs qui s'intéressent à la formation psychologique des futurs enseignants (Calin, 2011; Lamarre, 2004; Latry, 2004; Blanchard-Laville et Toux-Alavoine, 2001; Mboma

Mighiom, 1997; Develay, 1996; Nimier, 1996; Baillauquès et Breuse, 1993; Fellay, 1992; Peretti, 1991; Baillauquès, 1990). Les besoins ciblés et décrits à la suite de l'analyse des données recueillies auprès des finissants exposent ainsi des éléments d'informations nouveaux et précieux relativement à la formation psychologique des futurs maîtres. Effectivement, cette étude témoigne de la pertinence et de la nécessité de renforcer la formation psychologique des futurs enseignants pour améliorer l'efficacité de leurs interventions (Mboma Mighiom, 1997), particulièrement en contexte de suppléance.

Les retombées de la recherche

D'un point de vue pratique, les résultats de cette recherche peuvent d'abord permettre de mieux comprendre ce qui est présentement fait dans les programmes de formation pour aider les futurs maîtres à faire face à la complexité du métier d'enseignant. De plus, des besoins de formation psychologique sont clairement établis pour améliorer la formation actuelle au BEPEP, ce qui contribue à la fois à la formation initiale des futurs maîtres, mais qui donne des pistes de réflexion aux formateurs.

D'abord, les résultats de la recherche démontrent la pertinence de s'attarder aux besoins de formation psychologique lors de la formation des maîtres en s'inscrivant dans la foulée des demandes du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). En effet, ce comité autonome et indépendant relève du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et exige des universités de produire un rapport détaillé des actions mises de l'avant dans les programmes de formation afin de développer les compétences professionnelles des futurs maîtres. Le CAPFE rencontre d'ailleurs toutes les parties associées au programme (vice-recteur, doyen, directeur de programme, professeurs, chargés de cours, enseignants associés, superviseurs de stage, représentants des commissions scolaires), ainsi que les jeunes

finissants. Il vérifie alors le déploiement et l'implantation du programme en relation avec les orientations et les moyens retenus pour permettre l'acquisition des compétences professionnelles.

Au regard des liens entre la théorie et la pratique, les formateurs ont avantage à s'interroger sur les besoins identifiés qui démontrent actuellement que les finissants ont de la difficulté à développer des liens entre théorie et pratique (Leroux, 2012; Vallerand, 2008; Gervais, 1999). Selon Presseau et al. (2002), malgré le fait que les formations actuelles fassent appel à la pratique réflexive, il faut s'interroger sur la façon dont l'apprentissage de la réflexion est intégré aux objectifs à atteindre et sur la manière dont certaines stratégies réflexives sont mises en œuvre pour y arriver. Les résultats de cette recherche exposent clairement des actions qui peuvent être intégrées aux programmes de formation. À titre d'exemple, bien que la formation puisse leur permettre de s'évaluer par rapport aux 12 compétences professionnelles, les finissants aspirent à réaliser des analyses réflexives orientées sur la pratique des autres acteurs, sur la gestion des émotions et sur la période de suppléance.

L'analyse des résultats liés aux thématiques des connaissances de l'insertion professionnelle et de la connaissance de soi de cette présente étude ciblent des besoins précis à intégrer dans le cadre de la formation des maitres. L'un de ces besoins lié à l'insertion professionnelle démontre que les futurs maitres veulent connaître rapidement les différentes commissions scolaires et leurs particularités. Il y a lieu d'identifier les cours qui présentent la structure et le fonctionnement des commissions scolaires pour cibler plus particulièrement celles que visent les futurs maitres, et ce, dans le but qu'ils aient une idée claire de leur trajectoire d'emploi et ainsi qu'ils soient conscients des réalités qui les attendent dès le début de leur formation.

En outre, le MEQ (2001) souligne dans le *Rapport de la formation à l'enseignement* que la formation des maîtres s'expose à des défis importants à l'égard des transformations vécues dans le cadre de la profession. Il note en particulier l'aspect famille. En effet, celle-ci est plus instable qu'autrefois (monoparentalité, reconstitution, travail rémunéré pour les deux conjoints, etc.). Selon le MEQ (2001), ces changements entraînent une série de conséquences psychologiques et sociales qui influencent l'école. Le discours des finissants témoigne de ce besoin. Ils désirent que la formation psychologique puisse leur donner les outils nécessaires pour intervenir auprès des parents, mais également pour être capables d'intervenir dans des cas d'intimidation. Actuellement, il semble que l'intimidation fasse partie des préoccupations des enseignants qui signalent le manque d'outils « palpables » pour intervenir dans ces cas (Toupin et al., 2012), ce qui rappelle la pertinence d'ancrer ce besoin en formation des maîtres. À la lumière du discours des finissants interrogés, la problématique de l'intimidation n'est pas explicitée dans leur programme de formation, bien que les cours liés aux interventions et à la gestion de classe semblent être les plus propices à intégrer ce besoin.

La dimension de la gestion de la classe revêt une importance de premier plan en formation (MEQ, 2001). Cependant, bien qu'ils se disent prêts à intervenir de manière rationnelle auprès des élèves en difficulté ou en crise, les finissants interrogés ont évoqué à plusieurs reprises le désir que leur formation psychologique puisse leur permettre d'analyser et de connaître différentes interventions rapides spécifiquement liées au contexte de la période de suppléance. À l'égard du contenu et des objectifs du programme du BEPEP de ces finissants, la thématique de la suppléance n'y est aucunement intégrée. Il est pertinent que les formateurs se questionnent sur la place de ce besoin dans le cadre de la formation universitaire des futurs maîtres et qu'ainsi les cours liés à la gestion de classe leur permettent de développer des compétences dans l'organisation de la classe et dans la gestion des apprentissages associées également à la phase de suppléance.

Les retombées de cette étude identifient ainsi des pistes de recherche à considérer au regard de la phase de suppléance, car peu d'écrits portent sur cette dernière (Dumoulin et Gagnon, 2011). Il est d'ailleurs intéressant d'intégrer aux cours liés aux interventions auprès des élèves, certains outils pour intervenir en contexte de suppléance. Cette théorie peut être expérimentée dans le cadre de la formation pratique qui familiarise le stagiaire à la gestion d'un groupe d'élèves ou encore lors des stages où les futurs maitres (stagiaires) doivent intervenir.

Le nouveau rapport à l'autorité met également en scène la composante éthique du travail enseignant et les différents facteurs liés à la gestion de classe (MEQ, 2001). Les finissants démontrent clairement l'importance que la formation psychologique puisse leur faire connaître les limites et les droits d'intervention de l'enseignant, ce qui doit être intégré à leur formation. De plus, ils évoquent que ces informations peuvent prendre place dans le cadre des cours liés à l'éthique, dont les objectifs principaux sont de reconnaître la nécessité et la portée d'une éthique professionnelle dans l'exercice de la fonction enseignante et de développer une capacité à agir de façon éthique et responsable. En effet, en se fiant aux contenus et aux objectifs de la formation au BEPEP que ces finissants ont reçue, un seul cours aborde ce concept-clé (droits de la personne). Cependant, il n'est pas spécifié si le contenu aborde particulièrement les droits d'intervention des enseignants, d'où l'importance de s'interroger sur la place de ce besoin en formation des maitres et ce qui est présenté dans les cours qui abordent des enjeux de l'éducation.

De surcroît, il y a lieu de se questionner sur la place de la gestion des émotions dans la formation des maitres, sachant que cette thématique est citée à plusieurs reprises par les finissants et que certains d'entre eux souhaitent même un cours universitaire spécifiquement lié à cette thématique. À l'IUFM d'Aquitaine, un module de formation spécifique pour apprendre aux stagiaires à développer des compétences psychosociales en relation difficile a été créé et cette formation permet

aux futurs maitres de mieux se connaître dans leurs vulnérabilités et réactions émotionnelles. Guitouni (2005) affirme quant à lui qu'il est bénéfique d'intégrer à la formation psychologique des futurs maitres un cours de lecture du langage émotionnel pour améliorer la qualité relationnelle de l'intervention. Il suggère de revoir dans les programmes de formation et dans les stages comment aider les futurs maitres à améliorer leur résistance personnelle et leurs capacités à faire face à la pression. Les résultats de cette présente étude permettent d'appuyer ce constat et dans la mesure où l'ajout d'un cours ne peut être fait, la formation pratique des futurs maitres peut, par exemple, intégrer la gestion des émotions dans le cadre des séminaires de stage.

Cette étude permet non seulement d'identifier les besoins de formation psychologique à intégrer à la formation des maitres, mais permet également d'identifier des compétences psychologiques à développer par les futurs maitres pour faire face à la complexité du métier d'enseignant. Des conséquences sont liées au bien-être psychologique de ces enseignants débutants qui se voient parfois contraints à abandonner la profession ne pouvant supporter les réalités et la complexité du métier. La formation des maitres a donc avantage à considérer ces besoins, car certaines conséquences liées à ces lacunes provoquent parfois des frustrations au regard de la formation initiale jugée insuffisante par les enseignants débutants (Delsemme, 2004). De plus, les résultats de cette étude ne peuvent qu'ouvrir la voie à d'autres réflexions et écrits sur l'amélioration de la formation des maitres et ainsi contribuer à l'avancement de la recherche dans ce domaine.

Pistes de recherches ultérieures

Le but de cette recherche était de cibler, décrire et analyser les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire. Il est primordial d'assurer qu'une formation psychologique soit intégrée à la

formation des maitres pour améliorer ce passage du milieu universitaire au marché du travail et il serait pertinent d'observer les résultats d'une telle démarche. Bien que certaines recherches s'intéressent aux besoins des enseignants en insertion professionnelle, peu d'entre elles s'intéressent spécifiquement aux besoins de formation psychologique chez les enseignants débutants.

Cette recherche se démarque du fait qu'elle interroge d'abord les enseignants en insertion professionnelle pour énumérer des compétences psychologiques à maîtriser pour faire face à la complexité du métier d'enseignant. Deux groupes sont ainsi impliqués dans la démarche. Il serait alors intéressant de questionner ces mêmes enseignants sur les besoins psychologiques identifiés par les finissants ou encore de questionner ultérieurement les finissants sur les besoins qu'ils ont eux-mêmes identifiés. D'autre part, il serait pertinent d'interroger les enseignants plus expérimentés afin de connaître leur point de vue quant aux besoins identifiés dans cette présente étude. Cette démarche peut même orienter les résultats vers d'autres pistes de solution à entreprendre dans le cadre de la formation des maitres. Il y a également lieu d'élargir ce champ d'investigation sur les besoins de formation psychologique vers les formateurs universitaires et confronter leur point de vue avec ceux des enseignants et des étudiants.

Malgré un échantillonnage restreint et la participation volontaire des participants, la recherche peut être établie dans un autre contexte et appliquée à d'autres régions pour permettre de nuancer les résultats (Boutin, 2006). En 2012, lors de la présentation des résultats de cette étude au *Colloque des étudiants de cycles supérieurs en éducation*, un participant a souligné l'intérêt de cette recherche au regard de la région administrative de Montréal, dont les réalités sont quelque peu différentes. Effectivement, les enseignants de cette région doivent composer davantage avec le pluralisme, la diversité et les différences culturelles. D'un point de vue quantitatif, il peut d'ailleurs être intéressant de colliger les données auprès d'un

nombre d'enseignants ou de finissants plus important qui, par leur taille ainsi que leur région géographique, peut refléter la diversité des besoins de formation psychologique à intégrer à la formation universitaire.

De plus, lors de la présentation des résultats de cette étude au 27^e *Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire* (AIPU), des participants provenant de la Belgique ont également manifesté leur intérêt pour les résultats liés aux besoins de formation psychologique à intégrer dans la formation des maitres sachant que des difficultés liées à l'insertion professionnelle sont également présentes dans ce pays.

Les besoins de formation psychologique doivent donc être au cœur des préoccupations de la formation des maitres. Les difficultés liées à la complexité du métier d'enseignant ne sont pas nouvelles et les résultats de cette recherche qui ont permis de cibler, de décrire et d'analyser ces besoins de formation psychologique permettent aux formateurs, aux enseignants et aux décideurs des programmes en formation des maitres de réfléchir à leur pratique et d'outiller les futurs finissants en fonction de ces besoins.

APPENDICE A

GUIDE DES ENTREVUES SEMI-STRUCTURÉES

Préalables à l'entrevue :

- Remerciements pour la participation
- Explication de la recherche (but, objectifs)
- Déroulement, durée, thèmes de l'entrevue
- Permission de l'enregistrement (mp3)
- Questions du participant (s'il y a lieu)
- Signature du formulaire de consentement

Formation psychologique

- 1- Quelle est votre définition de la formation psychologique? Qu'est-ce qu'elle représente pour vous?

Thème 1 : Connaissances de la réalité de l'insertion professionnelle

- 1- Qu'est-ce que vous connaissez de la réalité liée à l'insertion professionnelle?
- 2- Quelles compétences liées à la connaissance des réalités vécues par une nouvelle enseignante en phase d'insertion professionnelle votre formation vous a-t-elle permis de maîtriser?
- 3- Quels cours vous ont permis de dresser un portrait des réalités vécues par une nouvelle enseignante en début de carrière?
- 4- Comment qualifieriez-vous votre niveau de maîtrise des compétences liées à l'insertion professionnelle? Pas maîtrisé, peu maîtrisé, bien maîtrisé, très bien maîtrisé? Pourquoi?
- 5- Quelles compétences auriez-vous souhaité développer pour maîtriser les connaissances de la réalité de l'insertion professionnelle et de quelles façons auriez-vous pu les développer?
- 6- Quelle importance accordez-vous aux connaissances de la réalité de l'insertion professionnelle dans le cadre de votre formation universitaire et au regard de votre entrée dans la profession? Pas d'importance, peu d'importance, beaucoup d'importance? Pourquoi?

Thème 2 : Gestion des émotions

- 1- Qu'est-ce que vous connaissez de la gestion des émotions?
- 2- Quelles compétences liées à la gestion des émotions votre formation universitaire vous a-t-elle permis de maîtriser face à votre future profession?
- 3- Quels cours vous ont permis d'apprendre à gérer vos émotions face à votre future profession?
- 4- Comment qualifieriez-vous votre niveau de maîtrise des compétences liées à la gestion des émotions? Pas maîtrisé, peu maîtrisé, bien maîtrisé, très bien maîtrisé? Pourquoi?
- 5- Quelles compétences auriez-vous souhaité développer pour apprendre à gérer vos émotions et de quelles façons auriez-vous pu les développer?
- 6- Quelle importance accordez-vous à la gestion des émotions dans le cadre de votre formation universitaire et au regard de votre entrée dans la profession? Pas d'importance, peu d'importance, beaucoup d'importance? Pourquoi?

Thème 3 : Connaissance de soi

- 1- Qu'est-ce que vous savez de la connaissance de soi?
- 2- Quelles compétences liées à la connaissance de soi votre formation universitaire vous a-t-elle permis de maîtriser face à votre future profession?
- 3- Quels cours vous ont permis d'apprendre à vous connaître en tant que futur enseignant?
- 4- Comment qualifieriez-vous votre niveau de maîtrise des compétences liées à la connaissance de soi? Pas maîtrisé, peu maîtrisé, bien maîtrisé, très bien maîtrisé? Pourquoi?
- 5- Quelles compétences auriez-vous souhaité développer pour apprendre à vous connaître en tant que futur enseignant et de quelles façons auriez-vous pu les développer?
- 6- Quelle importance accordez-vous à la connaissance de soi dans le cadre de votre formation universitaire et au regard de votre entrée dans la profession? Pas d'importance, peu d'importance, beaucoup d'importance? Pourquoi?

Thème 4 : Compétences d'intervention

- 1- Qu'est-ce que vous connaissez des compétences d'intervention à maîtriser dans le cadre de votre future profession?
- 2- Quelles compétences d'intervention votre formation vous a-t-elle permis de maîtriser?
- 3- Quels cours vous ont permis de développer des compétences d'intervention?
- 4- Comment qualifieriez-vous votre niveau de maîtrise des compétences d'intervention? Pas maîtrisé, peu maîtrisé, bien maîtrisé, très bien maîtrisé? Pourquoi?
- 5- Quelles compétences d'intervention auriez-vous souhaité développer dans le cadre de votre formation universitaire et de quelles façons auriez-vous pu les développer?
- 6- Quelle importance accordez-vous aux compétences d'intervention dans le cadre de votre formation universitaire et au regard de votre entrée dans la profession? Pas d'importance, peu d'importance, beaucoup d'importance? Pourquoi?

RÉFÉRENCES

- Abraham, A. (Dir.). (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF.
- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : Épi.
- Association canadienne pour la santé mentale. (2013). *La santé mentale au travail*. Ontario : ACSM. Récupéré le 5 mars 2013 de <http://mentalhealthworks.ca/fr/>
- Baillauquès, S. (Dir.). (2002). *L'identité chez les formateurs d'enseignants : Échanges franco-québécois*. France : L'Harmattan.
- Baillauquès, S. et Breuse, E. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Basco, L. (2001). La construction de la personne enseignante au travers des différents états du soi professionnel. *INRP : Institut National de Recherche Pédagogique*. Récupéré le 30 décembre 2012 de <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/151.pdf>
- Beaulieu, J. (2006). *Émotions et gestion : une exploration de la représentation sociale de l'affectivité chez des gestionnaires québécois*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Beaumier, F. (1998). *Facteurs de l'organisation scolaire québécoise pouvant influencer sur le désir de quitter ou de rester en enseignement en adaptation scolaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Beckers, J. (2008). Conceptualiser ses pratiques professionnelles : un complément à l'appropriation des savoirs de recherche? Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (Dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p.229-242). Bruxelles : De Boeck Université.
- Belzile, M. (2008). *Étude de la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2). Résumé récupéré le 30 décembre 2012 de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Blanchard-Laville, C. et Toux-Alavoine, B. (2001). Le temps de la formation. Dans C. Blanchard-Laville (Dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p.167-184). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Brossard, L.-M. (2001). Contexte général des recherches sur la formation des enseignants. Dans C. Blanchard-Laville (Dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p.31-44). Paris : L'Harmattan.
- Bouchard, P. (1997). *La morale des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Boudreau, C. (1995). *Étude de la dimension éthique dans la relation éducative à partir de témoignages d'enseignantes et d'enseignants du secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.
- Boutet, M. et Pharand, J. (Dir.). (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, A.-S. (2006). *La période d'insertion professionnelle selon les enseignants en soins infirmiers au niveau collégial de la région de Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski, Lévis.

- Brahimi, C. (2001). *Comment les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) s'insèrent-elles dans le cheminement pédagogique des professeurs en technologie éducative de l'Université Laval et comment influencent-elles leurs relations avec le milieu immédiat (étudiants, professeurs, administrateurs)?* Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Brunel, M.-L. (1995). La place des émotions en psychologie et leur rôle dans les échanges conversationnels. *Santé mentale au Québec*, 20(1), 177-205.
- Bureau, S. (2000). Analyse des besoins de formation. *Développement International Desjardins (DID)*. Récupéré le 30 décembre 2012 de <http://www.lamicrofinance.org/content/article/detail/17682>
- Calin, D. (2011). Quelle formation psychologique pour les enseignants? Une approche pragmatique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (54), 109-116.
- Castonguay, M. (2003). *Les niveaux de maîtrise des compétences atteints par les finissants en formation des maîtres*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Centrale des syndicats du Québec (CSQ). (2008). *Le décrochage des enseignants : il faut sonner l'alarme*. Récupéré le 30 décembre 2012 de <http://www.securite sociale.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1687,9935,2860,1721,html>
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Christophe, V. (1998). *Les émotions : Tour d'horizon des principales théories*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.
- Cifali, M. (1992). La dignité d'un métier. *Pratiques de formation*, (23), 15-22.

- Clenet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance : Être formé et/ou se former?* Montréal : L'Harmattan.
- Clerc, F. (2003). *Profession enseignant : Débuter dans l'enseignement*. Paris : Hachette éducation.
- Clore, G. L, et Huntsinger, J. R. (2007). How Emotions Inform Judgment and Regulate Thought. *Trends in Cognitive Sciences*, 11 (9), 393-399.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). (2011). *L'agrément des programmes de formation à l'enseignement : un processus cohérent et équitable*. Récupéré le 30 décembre 2012 du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec) : <http://www.mels.gouv.qc.ca/capfe/index.asp?page=ProcesAgrement>
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Récupéré le 30 décembre 2012 du site du Ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec) : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPE/PS/Form_titul_pers_scolaire/EthiquePartageProfEns_Avis_f.pdf
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2002). *Offrir la profession en héritage, Avis COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans. *Educational Researcher*, 14-22.
- Crespo, M. et Houle, R. (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*. Manuscrit inédit, Université de Montréal.
- Dalla Piazza, S. et Garcet, M. (2005). *En marche vers un idéal social : homme, individu, citoyen*. Paris : L'Harmattan.

- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- Dantzer, R. (2002). *Les émotions* (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Darsigny, J. et Côté, R. L. (1999). De la naissance du soi individuel à la formation du soi professionnel. Dans H. Caglar (Dir.), *Être enseignant : un métier impossible? Hommage à Ada Abraham* (p.49-78). Paris : L'Harmattan.
- Davidson, A.-L. (2003). *Les représentations des enseignants de leurs compétences professionnelles en comparaison avec les typologies de Perrenoud et Gauthier*. Mémoire de maîtrise inédit, Université d'Ottawa.
- De Saint-Paul, J. (1999). *Estime de soi, Confiance en soi : les fondements de notre équilibre personnel et social*. Paris : InterÉditions.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., et Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3 et 4), 325-346.
- Delsemme, M. (2004). *Évolution des représentations professionnelles de deux étudiantes-stagiaires durant la dernière année de leur stage de formation pratique en français langue seconde, au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, McGill University, Montréal.
- Demers, D. (1996). *Difficultés vécues par les jeunes adultes lors de la transition école-travail*. Document inédit, Université Laval, Québec.
- Depeau, S. (2006). *De la représentation sociale à la cognition spatiale et environnementale : la notion de « représentation » en psychologie sociale et environnementale*. Document inédit, Université Rennes II.

- Desaulniers, M.-P., Jutras, F., Lebuis, P. et Legault G.A. (Dir.). (1997). *Les défis éthiques en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Désilets, Marie-Claude. (2011). L'accès à la profession enseignante et l'organisation du travail. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (Dir.), *Profession enseignante : Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.3-18). Anjou : Éditions CEC.
- Desjardins, R. (1992). La seule et véritable motivation de l'enseignant et de l'enseignante aujourd'hui et demain : être soi-même professionnellement. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(1), 109-116.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs.
- Deum, M. (2004, août). Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord. Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire. *Actes du 9^e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)*. Récupéré le 30 décembre 2012 de http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_DeZutter/Melanie-Deum.pdf
- Develay, M. (1996). *Peut-on former les enseignants?* Paris : ESF.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E et Smith, H. L. (1999). Subjective well-being : Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Dionne-Proulx, J., et Pépin, R. (1997). Le travail et ses conséquences potentielles à long terme : comparaison de trois groupes professionnels québécois. *Revue québécoise de psychologie*, 18(1), 21-39.

- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80.
- Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez les enseignantes du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais.
- Duclos, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Les Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Dufour, M. (2007). *Les difficultés d'insertion socioprofessionnelle des récents diplômés universitaires*. Document inédit, Université Laval, Québec.
- Duguay, M.-H. (2004). *La manifestation du sentiment de compétence parentale chez les parents dont les enfants réussissent*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Dumas, R. (1998). *L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Analyse de l'aide reçue et de l'aide désirée*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Moncton.
- Duquette, O., Fontaine, S. et Savoie-Zajc, L. (2010, mai). *Quitter l'enseignement dans les premières années de carrière : parcours d'enseignants débutants*. Communication présentée au 78^e Colloque de l'ACFAS, Montréal.
- Dumoulin, M.-J. (2013). Comprendre et voir autrement l'insertion professionnelle. *Éducation Canada*, 53(1). Récupéré le 17 février 2013 de <http://www.cae-ace.ca/education-canada/article/comprendre-et-voir-autrement-linsertion-professionnelle>
- Dumoulin, M.-J. et Gagnon, M.-L. (2011). La suppléance : défis et pistes pour le développement professionnel. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (Dir.), *Profession enseignante : Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.19-35). Anjou : Éditions CEC.

- Dussuet, A. (2011). Gestion des émotions, santé et régulation du travail dans les services à domicile. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, 6(2), 102-127. Récupéré le 18 mars 2013 de <http://id.erudit.org/id/erudit/1006123ar>
- Dweck, C.S. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA : The Psychology Press.
- Esteve, J. M. (1999). Attitudes des enseignants devant le changement social. Dans H. Caglar (Dir.), *Être enseignant : un métier impossible? Hommage à Ada Abraham* (p.123-159). Paris : L'Harmattan.
- Ey, H., Bernard, P. et Brisset, C. (1989). La formation psychologique du médecin. *Manuel de psychiatrie* (p.54-55). Paris : Éditions Masson.
- Faucher, L. (1999). Émotions fortes et constructionnisme faible. *Philosophiques*, 26(1), 1-33. Récupéré le 30 décembre 2012 de <http://id.erudit.org/iderudit/004921ar>
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (2008). *Bilan final. Insertion professionnelle*. Récupéré le 30 décembre 2012 de http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/PE/INSERProf-Bilan_final.pdf
- Fellay, G. (1992). La formation psychologique des enseignants. Compte rendu d'une enquête faite auprès des instituts de formation en Suisse romande et au Tessin. *La Revue Éducation et Recherche/Bildungsforschung und Bildungspraxis de l'Université de Fribourg*, 14 (3), 309-325.
- Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Paris : Dunod.
- Ferry, G. (1990). Préface. Dans S. Baillauquès (Dir.), *La formation psychologique des instituteurs* (p.9-10). Paris : Presses universitaires de France.

- Flores, M. A., et Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education/An International Journal of Research and Studies*, 22(2), 219-232.
- Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.31-47). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gendron, B. (2011). Santé et capital émotionnel du personnel enseignant. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (Dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p.157-176). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gentès, B. (2003). J'enseigne, donc je suis?, *Imaginaire & Inconscient* 1/2003 (9), 85-101. Récupéré le 30 décembre 2012 de www.cairn.info/revue-imaginaire-et-inconscient2003-1-page-85.htm. DOI : 10.3917/imin.009.0085
- Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (2), 271-291. Récupéré le 30 décembre 2012 de <http://id.erudit.org/iderudit/032001ar>
- Gervais, C. (2004). L'insertion professionnelle dans l'enseignement. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 13.
- Gervais, C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (Dir.), *Profession enseignante : Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.105-118). Anjou : Éditions CEC.
- Gervais, C. et Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 281-306.

- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2005). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation. Dans M. Tardif et H. Ziarkio (Dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p.280-299). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle 2 : cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Goyette, N. (2009). *Le plaisir d'enseigner chez des enseignants du secondaire : Quelle place pour les émotions?* Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Grawitz, M. (2004). Émotion. *Lexique des sciences sociales* (p.146). Paris : Dalloz.
- Great-West, compagnie d'assurance-vie. (2012). FP 5 : Compétences et exigences psychologiques, *Ressources du centre par facteur de PSMT et Au programme*. Récupéré le 5 mars 2013 de <http://www.strategiesdesantementale.com>
- Gremaud, J. et Rey, J. (2010). *L'insertion des enseignants HEP dans le canton de Fribourg. Regards portés par les acteurs impliqués dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants primaires et enfantines*. Document inédit, Fribourg : Haute École Pédagogique.
- Guitouni, M. (2005). Les dimensions identitaire et émotionnelle dans l'enseignement. Récupéré le 30 décembre 2012 de <http://www.adaptationscolaire.net/themes/Guitouni1.pdf>

- Hess, U. (2003). Les émotions au travail. *Rapport du Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO)*. Récupéré le 30 décembre 2012 de <https://depot.erudit.org/id/000576dd>
- Horth, R. (1986). *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation*. Québec : Les Éditions de la Mer.
- James, W. (1884). What is an Emotion?, *Mind*, 9, 188-205.
- Janot-Bergugnat, L. et Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Jean, M. (2010). *Émotions et identité : le rôle des émotions dans la formation de l'identité narrative*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Jeffrey, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2008). Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, et C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.163-183). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Johnson, V.G. (1994). *Eyes in the back of your head: Student teachers concept of management and control*. Communication présentée dans le cadre du Congrès annuel de l'American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.

- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2009, mai). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Communication présentée au 2^e Colloque national sur l'insertion professionnelle en enseignement, Laval, Québec.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Lachapelle, C. (2009). *Les croyances de futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lafortune, L., Daniel, M.-F., Doudin, P.-A., Pons, F. et Albanese, O. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions : Vers la compétence émotionnelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Lafortune, D. et Marion, C. (2011). Le bien-être dans la profession enseignante : Une analyse de pratique en équipe de collègues. Dans P.-A. Doudin et al. (Dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p.277-250). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2011). Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail : Développer et prendre en compte la compétence émotionnelle. Dans P.-A. Doudin et al. (Dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p.109-135). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laguardia, J. G. et Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.

- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24, 19-56. Récupéré le 30 décembre 2012 de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero24/24Lamarre.pdf
- Lamontagne, M. (2008). L'insertion professionnelle : les besoins de l'enseignant débutant et les programmes efficaces d'insertion professionnelle. *CNIPE : Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement*. Récupéré le 30 décembre 2012 de <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article199>
- Lange, C. (1885). *The emotions*. Baltimore : Williams et Wilkins.
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lapointe, J.J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S.J. (2006). Les compétences professionnelles en enseignement : portrait des stages et défis d'une formation en mouvance. *Québec Français*, (141), 69-70.
- Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*. Paris : Economica.
- Lavoie, F.-A. (2006). *Élaboration d'un programme de compétences parentales destiné aux parents d'enfants à risque de décrochage scolaire au premier cycle du secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- La Fevre, C. (1965). Why teach? *Elementary School Journal*, 66(3), 121-125.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'organisation.

- Leblanc, G. (2012). *Les individus motivés au travail sont-ils plus performants? Examen des liens entre la quantité et la qualité de la motivation au travail et la performance individuelle au travail*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Québec : Éditions Logiques.
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maitres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379-406. Récupéré le 30 décembre 2012 de <http://id.erudit.org/iderudit/502017ar>
- Legendre, R. (2005a). Émotion. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (p.555). (3^e éd.). Montréal : Éditions Guérin.
- Legendre, R. (2005b). Formation. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (p.684). (3^e éd.). Montréal : Éditions Guérin.
- Legendre, R. (2005c). Motivation. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (p.915). (3^e éd.). Montréal : Éditions Guérin.
- Legendre, R. (2005d). Psychologie. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (p.1107). (3^e éd.). Montréal : Éditions Guérin.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit Critique : Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 4(4). Récupéré le 18 mars 2013 de <http://www.espritcritique.fr/0404/article06.html>
- Leroux, M. (2009). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

- Leroux, M. (2012). Regards croisés sur la contribution des stages pratiques pour le développement professionnel des enseignants et leur insertion dans la profession. *Vivre le primaire AQEP*, 25 (4), 54-56.
- Markus, H. et Nurius, P. (1986). Possibles selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Martel, R. (2009). *Effectif des commissions scolaires selon le type d'emploi*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Martin, F., Morcillo, A. et Blin, J.-F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 579-604. Récupéré le 31 décembre 2012 de <http://www.erudit.org/revue/RSE/2004/v30/n3/012083ar.html>
- Martineau, S., Presseau, A., Portelance, L., Bergevin, C. et Messier Newman, K. (2009). *Analyse d'un programme d'insertion professionnelle dans une commission scolaire québécoise : rapport de recherche CRSH 2005-2008*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Les programmes et les dispositifs de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante : que savons-nous? *CNIPE : Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement*. Récupéré le 5 mars 2013 de http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article320
- Martineau, S., et Ndoreraho, J.-P. (2006). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement. *CNIPE : Carrefour National de l'Insertion professionnelle en Enseignement*. Récupéré le 31 décembre 2012 de http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article104
- Martineau, S., et Presseau, A. (2007, août). Construire et consolider des savoirs et des compétences en début de carrière: Actes du *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg, 27-31. Récupéré le 31 décembre 2012 de http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Stephane_MARTINEAU_056.pdf

- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York : Harper.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York : Van Nostrand.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Mboma Mighiom, A. (1997). Vers une réforme de la formation psychologique des maitres au Zaïre? *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1, 23-34.
- Michaud, J. G. (2002). *Les besoins de formation des formateurs, pour l'intégration du bloc-notes au postsecondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Miles, M. B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Millimouno, F. L. (1998). *Analyse des besoins de formation, en gestion, des directeurs d'école secondaire de Guinée*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Minier, P. (2001). Une pédagogie universitaire socioconstructiviste et la transformation de représentations chez les étudiants. Dans M. Lebrun (Dir.), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société* (p.383-407). Montréal : Logiques.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008a). *La formation à l'enseignement : Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008b). *La persévérance et la réussite scolaires dans un contexte de continuum de formation : des programmes techniques au baccalauréat. 2005-2007*. FQRSC-2005015. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Missenard, A. (1976). Formation de la personnalité professionnelle. *Connexions*, (17), 116-118.
- Moliner, P., Rateau, R. et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales : Pratique des études de terrain*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Montgomery, C. (1998). *Conceptions initiales de futurs enseignants au primaire et au secondaire à l'égard de l'enseignement*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Morin, S. (2010). *Le développement des compétences professionnelles chez les enseignants débutants : Contribution des programmes d'accompagnement*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Mucchielli, A. (Dir.). (2009). Représentation. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p.351). Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (Dir.). (2009). Saturation. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p.226-227). Paris : Armand Colin.
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (Dir.), *Profession enseignante : Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.37-57). Anjou : Éditions CEC.

- Mukamurera, J. (2006). *Le décrochage scolaire, il faut sonner l'alarme*. Récupéré le 31 décembre 2012 de http://www.education.csq.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/entrevue_j_moukamouderas.pdf, consulté le 01 octobre 2011.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec : portrait et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, (e-299), 13-35.
- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme : Théorie et Pratique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. Dans G. Boutin (Dir.), *La formation des enseignants en question : Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (p.125-155). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Nault, G. (2003a). L'insertion professionnelle: quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, (128), 23-25.
- Nault, T. (2003b). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement? *Vie pédagogique*, (128), 21-22.

- Nault, T. (1992). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Nimier, J. (1996). *La formation psychologique des enseignants*. Paris : ESF.
- Nzabonakura, S. (1996). *Les étudiants africains aux études supérieures au Canada : Le cas de l'Université d'Ottawa*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Oléron. P. (1981). *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*. Bruxelles : P. Mardaga.
- Ouellet, A. (2007). *Aider les jeunes : valoriser le savoir enseignant. Nouvelles CSQ*. Récupéré le 31 décembre 2012 de <http://www.securitesociale.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1687,9935,2860,1744,html>
- Ouellet, F. (1985). L'utilisation du groupe nominal dans l'analyse des besoins. Dans J.-P. Deslauriers (Dir.), *La recherche qualitative : résurgence et convergences* (p.89-107). Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Ouellet, M.-C. et Archambault, J. (2009). L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement. *Vie pédagogique*, (152). Récupéré le 31 décembre 2012 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=horSDos_3
- Ouellet, S., Pache, A. et Portelance, L. (2008). L'encadrement, l'évaluation et la concertation au service de la formation des stagiaires en enseignement. Dans L. Laforture, S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin (Dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles en enseignement* (p.57-78). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Université de Sherbrooke.
- Pelletier, M.-A. (2009). *La perception des enseignantes du primaire sur leur estime de soi, pendant la phase d'insertion professionnelle*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski, Lévis.
- Peretti, A. (1991). Notes critiques. *Recherche et Formation*, (10), 197-200. Récupéré le 31 décembre 2012 de <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR010-16.pdf>
- Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique?, Dans P.-A. Dupuis (Dir.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (p.19-44). Lorraine : Éditions CRDP.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud, P. (2008). *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF.
- Pinder, C.C. (2008). *Work motivation in organizational behavior*. New York, NY : Psychology Press.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. et Martineau, S. (2007). La collaboration en milieu scolaire anticipée par de futurs enseignants. *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg. Récupéré le 31 décembre 2012 de http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Liliane_PORTELANCE_132.pdf

- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (2008). *L'insertion professionnelle dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Presseau, A., Martineau, S. et Miron, J.-M. (2002). Vers un dispositif de formation des enseignants favorable à la réflexion et au développement de compétences transférables. Dans M. Boutet et N. Rousseau (Dir.), *Les enjeux de la supervision de stage* (p.167-181). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Prévost, C. et Roman, S. (2009). Satisfaction professionnelle et conditions de pratique : deux éléments qui ont leur importance. *Le Médecin du Québec*, 44(9), 55-61.
- Proulx, J. (2009). *Enseigner : réalité, réflexions et pratiques*. Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.
- Reeve, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, J. et Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer? Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Éducation et formation*, (e-299), 67-77.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62 (1), 1-35.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec: Presses de Laval.
- Rioux, A. (2010). Devenir enseignant : entre idéalisation et principe de réalité. *Revue électronique Cliopsy*, (4). Récupéré le 31 décembre 2012 de http://www.revue.cliopsy.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=15&da3bf8fd01b4291061fea7b17cf01d53=6940eb03c3b3d5f4681c4dd7701e476f

- Rivory, L. (2011). *Approche épistémologique et conceptuelle du rôle des émotions au sein de la rationalité*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal et Université de Provence-Aix Marseille.
- Robert, N. (2007). Bien-être au travail : Une approche centrée sur la cohérence du rôle. *INRS*, (267), Note scientifique et technique.
- Robert, P. (2002a). Besoin. *Le nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (p.244). Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Robert, P. (2002b). Représentation. *Le nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (p.2179). Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Rogers, C. R. (2010). *Liberté pour apprendre?* Préface de Philippe Meirieu. Paris : InterEditions.
- Rojo, S. (2009). *Les éléments stressants identifiés par les jeunes enseignants du secondaire susceptibles d'intervenir dans le processus d'abandon de la profession*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi.
- Roy, A. (2005). *Manifestations d'une pensée complexe chez un groupe d'étudiants maitres au primaire à l'occasion d'un cours de mathématiques présenté selon une approche philosophique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, F. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, (119), 5-8.
- Ruel, P.-H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), 239-259.

- Ryff, C.D. (1995). Psychological well-being in adult life, *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on he-donic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-66.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson of London.
- Saint-Luc, F. (2009). La professionnalisation des enseignants du primaire : le rôle possible des mouvements pédagogiques. *Sciences-Croisées* (12), 1-17.
- Sallaberry, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Salovey, P. et Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sarrasin, N. (2006). *Qui suis-je?: Redécouvrir son identité*. Québec : Les Éditions de l'Homme.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- Sauvé, L. et Machabée, L. (2000). La représentation : point focal de l'apprentissage. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 2, 183-194.
- Savard, A. (2004). *Les conceptions de parents concernant l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Seck, A. (2002). *Étude des besoins de formation continue en promotion de la santé pour les infirmières et infirmiers chefs de postes de santé au Sénégal*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Simard, K. (2010). *Le bien-être psychologique subjectif des étudiants universitaires : Le rôle du soutien à l'autonomie des parents, des amis et du partenaire amoureux*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- St-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Montréal : Gaëtan Morin.
- St-Père, F. et Gagné, F. (2001). *La motivation, la persistance et les aptitudes comme déterminants de la performance humaine*. Document inédit.
- St-Vincent, L.-A. (2008). Le pouvoir de l'enseignant messenger. *Vie pédagogique*, (146). Récupéré le 5 juillet 2013 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/146/index.asp?page=dossierE_4
- Tardif, M. (2009). La fausse pénurie des enseignants. *Le devoir.com* (Montréal), Récupéré le 31 décembre 2012 de <http://www.ledevoir.com/societe/education/273863/la-fausse-penurie-d-enseignants>
- Tchimou, M. (2000). *Les besoins de formation en vue d'une insertion professionnelle des auditrices des Institutions de Formation et d'Éducation Féminine (IFEFF) de Côte d'Ivoire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : Une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski et Université du Québec à Montréal.

- Toupin, I., Sylvain, H., Ouellet, N., Pelletier, M.-A., Lambert, J., Dutil, M., Perron, C., Pouliot, E., et Coutu, M. (2012). *Évaluation du programme Vers le Pacifique Gestion de conflits implanté à Lévis*. Subvention multipartenaire, Lévis.
- Tremblay, B. (2006). *Conceptions de l'éducation et de l'être humain d'enseignants et enseignantes du système scolaire québécois*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Université du Québec à Rimouski. (2012). *Document d'information*. Document inédit.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. et Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vallerand, A.-M. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Vallerand, R. J. et Blais, M. R. (1987). *Vers une conceptualisation tripartite de la MI : la MI à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations*. Document inédit. Université du Québec à Montréal, Laboratoire de psychologie sociale.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (Dir.). (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Études vivantes.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., et Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work and Stress*, 22(3), 277-294.
- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176.

Voirol, C. (1998). *Il y a « enseignant » et « ENSEIGNANT »*. Document inédit, Université de Neuchâtel, Suisse.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, (3). Récupéré le 10 juillet 2013 de http://www.recherchequalitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf

Westen, D. (2000). *Psychologie, pensée, cerveau et culture* (2^e éd.). Paris : DeBoeck Université.